

ORGANIZADORAS
ANA VALÉRIA MATIAS CARDOSO
MARILENE BORGES DE SOUSA

POLÍTICAS PÚBLICAS NO SÉCULO XXI:

ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA
TRANSFORMAR A SOCIEDADE





2025 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2025 Os autores

Copyright da edição © 2025 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos autores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Editora Científica

Revisão: Os autores



Licença Creative Commons

Políticas Públicas no Século XXI estratégias eficazes para transformar a sociedade da

Thesis Editora Científica está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Thesis Editora Científica. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares (*blind peer review*), membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

ISBN: 978-65-83199-20-1

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br



2025

Políticas Públicas no Século XXI: estratégias eficazes para transformar a sociedade

Organizadoras

Ana Valéria Matias Cardoso

Marilene Borges de Sousa

Conselho Editorial

Felipe Cardoso Rodrigues Vieira – lattes.cnpq.br/9585477678289843

Adilson Tadeu Basquerote Silva – lattes.cnpq.br/8318350738705473

Andréia Barcellos Teixeira Macedo – lattes.cnpq.br/1637177044438320

Eliana Napoleão Cozendey da Silva – lattes.cnpq.br/2784584976313535

Rodolfo Ritchelle Lima dos Santos – lattes.cnpq.br/8295495634814963

Luís Carlos Ribeiro Alves – lattes.cnpq.br/9634019972654177

João Vitor Andrade – lattes.cnpq.br/1079560019523176

Bruna Aparecida Lisboa – lattes.cnpq.br/1321523568431354

Júlio César Coelho do Nascimento – lattes.cnpq.br/7514376995749628

Ana Paula Cordeiro Chaves – lattes.cnpq.br/4006977507638703

Stanley Keynes Duarte dos Santos – lattes.cnpq.br/3992636884325637

Brena Silva dos Santos – lattes.cnpq.br/8427724475551636

Jessica da Silva Campos – lattes.cnpq.br/7849599391816074

Milena Cordeiro de Freitas – lattes.cnpq.br/5913862860839738

Thiago Alves Xavier dos Santos – lattes.cnpq.br/4830258002967482

Clarice Bezerra – lattes.cnpq.br/8568045874935183

Bianca Thaís Silva do Nascimento – lattes.cnpq.br/4437575769985694

Ana Claudia Rodrigues da Silva – lattes.cnpq.br/6594386344012975

Francisco Ronner Andrade da Silva – lattes.cnpq.br/5014107373013731

Maria Isabel de Vasconcelos Mavignier Neta – lattes.cnpq.br/8440258181190366

Anita de Souza Silva – lattes.cnpq.br/9954744050650291

Sara Milena Gois Santos – lattes.cnpq.br/6669488863792604

Leônidas Luiz Rubiano de Assunção – lattes.cnpq.br/4636315219294766

Jose Henrique de Lacerda Furtado – lattes.cnpq.br/8839359674024233

Noeme Madeira Moura Fé Soares – lattes.cnpq.br/7107491370408847

Luciene Rodrigues Barbosa – lattes.cnpq.br/2146096901386355

Mário César de Oliveira – lattes.cnpq.br/8924508898024445

Antonio da Costa Cardoso Neto – lattes.cnpq.br/9036328153320126

2025 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2025 Os autores

Copyright da edição © 2025 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos autores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Editora Científica

Revisão: Os autores

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

Políticas Públicas no Século XXI [livro eletrônico] :
estratégias eficazes para transformar a sociedade /
organizadores Ana Valéria Matias Cardoso, Marilene
Borges de Sousa. -- 1. ed. -- Teresina, PI : Thesis Editora
Científica, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83199-20-1

1. Ciências sociais 2. Desigualdades sociais 3. Políticas
públicas 4. Saúde pública 5. Sociedade I. Cardoso, Ana Valéria
Matias. II. Sousa, Marilene Borges de.

25-277474

CDD-361.61

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas públicas e práticas sociais 361.61

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br

PREFÁCIO

Caro leitor,

É com grande satisfação e entusiasmo que apresentamos a você o livro "*Políticas Públicas no Século XXI: estratégias eficazes para transformar a sociedade*". Esta obra, composta por **25 capítulos** minuciosamente elaborados por pesquisadores de diferentes áreas, representa um esforço da *Thesis Editora Científica* para trazer à luz um conhecimento abrangente e inovador sobre temas cruciais.

Cada capítulo aborda uma temática específica, e juntos, formam uma obra rica e diversificada de tópicos. As reflexões, descobertas e *insights* compartilhados neste livro proporcionam uma base sólida para profissionais, estudantes, pesquisadores e todos os interessados em ampliar seus horizontes em campos de constante evolução. Assim, a presente obra, visa contribuir significativamente para o progresso científico.

À *Thesis Editora Científica*, eterna gratidão por fornecer o espaço necessário para a realização desta importante empreitada editorial. Seu compromisso com a excelência acadêmica e a disseminação do conhecimento é uma inspiração para todos envolvidos neste projeto.

Por fim, convidamos você, leitor, a debruçar-se nos capítulos elaborados nesta obra, os quais, os conhecimentos compartilhados servirão para sua jornada acadêmica e profissional, fornecendo ainda mais ferramentas para compreender e transformar vidas.

Boa leitura!

Ana Valéria Matias Cardoso

Marilene Borges de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	10
<i>CHALLENGES AND STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER</i>	<i>10</i>
CAPÍTULO 2 - ANALISANDO A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS	24
<i>ANALYZING THE REPRESENTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN FILM PRODUCTIONS</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE ACERCA DA TECNOLOGIA DO ACOLHIMENTO À DEMANDA ESPONTÂNEA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE	40
<i>PERCEPTION OF PROFESSIONALS FROM A BASIC HEALTH UNIT ON RECEPTION TECHNOLOGY FOR BROAD DEMAND IN PRIMARY HEALTH CARE</i>	<i>40</i>
CAPÍTULO 4 - A PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CRIMINALIZAÇÃO DO STALKING NA LEI Nº 14.132/2021 NO BRASIL	52
<i>THE PROTECTION OF FUNDAMENTAL RIGHTS AND THE CRIMINALIZATION OF STALKING IN LAW NO. 14,132/2021 IN BRAZIL.....</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 5 - TRANSFERÊNCIA, TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM DE POLÍTICAS PÚBLICAS: A Adoção do Modelo de 'Escola de Tempo Integral' de Pernambuco em São Paulo	73
<i>TRANSFER, TRANSLATION, AND LEARNING OF PUBLIC POLICIES: The Adoption of the 'Full-Time School' Model from Pernambuco in São Paulo</i>	<i>73</i>
CAPÍTULO 6 - O PAPEL DO ESTADO NO SÉCULO XX: relação entre Estado, políticas públicas e mercado.....	98
<i>THE ROLE OF THE STATE IN THE 20TH CENTURY: relationship between State, public policies and market</i>	<i>98</i>

CAPÍTULO 7 - SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: A atuação profissional no setor de Hemodiálise do Hospital São João Batista, Viçosa (MG).....	113
<i>SOCIAL SERVICE AND HEALTH: Professional performance in the Hemodialysis sector of Hospital São João Batista, Viçosa (MG)</i>	<i>113</i>
CAPÍTULO 8 - OS MÉTODOS DE ESCOLHA DO ESTADO E AS CONDIÇÕES PARA O ALCANCE DA DEMOCRACIA: uma contribuição crítica de Robert Dahl, Max Weber e Joseph Schumpeter	133
<i>METHODS OF CHOOSING THE STATE AND THE CONDITIONS FOR ACHIEVING DEMOCRACY: a critical contribution by Robert Dahl, Max Weber and Joseph Schumpeter</i>	<i>133</i>
CAPÍTULO 9 - AS SINGULARIDADES DAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL SOB A CONJUNTURA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	148
<i>THE UNIQUE EXPRESSIONS OF THE SOCIAL QUESTION AMID THE STRUCTURAL CRISIS OF CAPITALISM</i>	<i>148</i>
CAPÍTULO 10 - O BRINCAR HEURÍSTICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE	167
<i>HEURISTIC PLAY AS A STRATEGY FOR INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD: EXPERIENCES AND REFLECTIONS FROM TEACHING PRACTICE</i>	<i>167</i>
CAPÍTULO 11 - ANÁLISE SOBRE EMISSÃO DE QUEIMADAS NA INFLUÊNCIA ENERGÉTICA SOLAR EM MACAPÁ, AP	174
<i>ANALYSIS OF WILDFIRE EMISSIONS ON SOLAR ENERGY INFLUENCE IN MACAPÁ, AP.....</i>	<i>174</i>
CAPÍTULO 12 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CRIMINAL: ANÁLISE JURÍDICA DO FILME "CORINGA" SOB A PERSPECTIVA DA ALIENAÇÃO MATERNA E DA AUSÊNCIA PATERNA	189
<i>THE CONSTRUCTION OF CRIMINAL IDENTITY: LEGAL ANALYSIS OF THE FILM "JOKER" FROM THE PERSPECTIVE OF MATERNAL ALIENATION AND PATERNAL ABSENCE.....</i>	<i>189</i>
CAPÍTULO 13 - LITERATURA INFANTIL E APRENDIZAGEM SOCIAL: diversidade e discriminação a partir de A terra dos meninos pelados (1937)	209

<i>CHILDREN'S LITERATURE AND SOCIAL LEARNING: diversity and discrimination from A terra dos meninos pelados (1937)</i>	209
CAPÍTULO 14 - JUDICIALIZAÇÃO DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA: A Atuação da Defensoria Pública da União como Instrumento de Efetivação dos Direitos Sociais	220
<i>TITLE IN ENGLISH JUDICIALIZATION OF THE CONTINUOUS CASH BENEFIT (BPC): The Role of the Federal Public Defender's Office (DPU) in the Enforcement of Social Rights in Brazil</i>	220
CAPÍTULO 15 - GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: expectativas da política pública na perspectiva da educação para a humanidade	235
<i>EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE 21ST CENTURY: public policy expectations from the perspective of education for humanity</i>	235
CAPÍTULO 16 - PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL NO ÂMBITO DA ATENÇÃO PRIMÁRIA: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)	256
<i>PROMOTION OF CHILD HEALTH IN PRIMARY CARE: THE EXPERIENCE IN THE SCHOOL HEALTH PROGRAM (PSE)</i>	256
CAPÍTULO 17 - GÊNERO E TRANSFERÊNCIA DE RENDA: uma análise do protagonismo feminino no bolsa família	269
<i>GENDER AND INCOME TRANSFER: an analysis of female protagonism in the allowance family program</i>	269
CAPÍTULO 18 - ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL: um percurso em direção aos direitos sociais	283
<i>SOCIAL ASSISTANCE POLICY IN BRAZIL IN THE TWENTY-FIRST: a path towards social rights</i>	283
CAPÍTULO 19 - O USO DOS TRABALHOS ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA PESQUISA E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	296
<i>THE USE OF SCHOOL WORK AS A TRAINING TOOL FOR RESEARCH AND FORMATIVE ASSESSMENT</i>	296
CAPÍTULO 20 - CAMINHOS PARA A PROTEÇÃO: enfrentamento da violência contra a mulher	305

<i>PATHS TO PROTECTION: confronting violence against women</i>	305
CAPÍTULO 21 - O PAPEL TRANSFORMADOR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: Desafios e Possibilidades no Século XXI	315
<i>THE TRANSFORMATIVE ROLE OF SCHOOLS IN CITIZENSHIP FORMATION: Challenges and Possibilities in the 21st Century</i>	315
CAPÍTULO 22 - METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contextos e reflexões.....	328
<i>INCLUSIVE METHODOLOGIES FOR TEACHING MATHEMATICS IN BASIC EDUCATION: contexts and reflections</i>	328
CAPÍTULO 23 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI: o desafio para a universalidade em tempos de barbárie	340
<i>SOCIAL ASSISTANCE POLICY IN BRAZIL IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: the challenge for universality in times of barbarism</i>	340
CAPÍTULO 24 - DO COMBATE À COVID-19 AOS DESAFIOS PÓS-PANDÊMICOS: Uma análise do papel do estado à luz de Hobbes e Locke	352
<i>FROM FIGHTING COVID-19 TO POST-PANDEMIC CHALLENGES: An analysis of the role of the state in light of Hobbes and Locke</i>	352
CAPÍTULO 25 - AVALIAÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL: possibilidades e desafios para efetivação de direitos das pessoas com deficiência	362
<i>BIOPSYCHOSOCIAL ASSESSMENT: possibilities and challenges for the realization of the rights of persons with disabilities</i>	362

CAPÍTULO 1 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Nikolas Corrent ¹

¹ Doutor em História pela UNIOESTE e Mestre em História pela UNICENTRO. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Bacharel em Serviço Social. Licenciado em Ciências Sociais, História, Filosofia e Pedagogia. Professor de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e professor colaborador do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).
E-mail: nik_corrent@hotmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-6493>.

RESUMO

Este trabalho analisa os desafios e propõe soluções para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula regulares, a partir de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo. O objetivo principal é identificar as principais barreiras enfrentadas por professores e instituições escolares e apresentar estratégias pedagógicas fundamentadas na literatura especializada. A pesquisa baseia-se na análise de artigos científicos, livros e documentos legais, adotando uma abordagem qualitativa que busca explorar significados e valores relacionados à inclusão escolar. Entre os desafios identificados, destacam-se a falta de formação continuada para docentes, a ausência de recursos pedagógicos adaptados e a necessidade de apoio especializado. Como soluções, o estudo aponta a implementação de tecnologias assistivas, o uso de metodologias ativas e a colaboração entre escola, família e profissionais da saúde. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas demandam não apenas adaptações estruturais, mas um olhar humanizado que considere as particularidades de cada estudante. Este trabalho contribui para o debate acadêmico e social sobre a inclusão escolar, oferecendo subsídios para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Lei Berenice Piana. Estratégias pedagógicas. Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem sido amplamente discutida em virtude da importância de garantir uma educação equitativa e inclusiva para todos. O TEA, caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, apresenta desafios específicos no ambiente escolar, demandando intervenções pedagógicas e estratégias diferenciadas. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabeleceu direitos para pessoas com TEA, reforçando o dever das instituições educacionais de promover uma educação acessível e adaptada (Brasil, 2012).

Apesar dos avanços legais e da conscientização sobre o tema, as salas de aula ainda enfrentam dificuldades em adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes autistas. Fatores como falta de formação docente, carência de recursos pedagógicos e insuficiência de apoio especializado tornam a inclusão efetiva um desafio. Nesse cenário, o debate acerca de estratégias e soluções para a inclusão de alunos com TEA na educação básica assume um papel crucial.

A pesquisa busca responder ao seguinte problema: quais são os principais desafios enfrentados por professores e escolas na inclusão de estudantes com TEA em salas regulares, e quais soluções pedagógicas podem ser implementadas para superar essas barreiras? Ao delimitar esse foco, o trabalho pretende não apenas mapear as dificuldades recorrentes, mas propor alternativas práticas e fundamentadas para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Entre as hipóteses levantadas, destaca-se a importância da formação continuada para professores como um fator determinante para a inclusão efetiva. Além disso, acredita-se que o uso de Tecnologias Assistivas (TA), a aplicação de metodologias ativas e a parceria entre escola, família e demais profissionais são estratégias promissoras para superar os desafios da inclusão de estudantes com TEA (Conte; Ourique; Basegio, 2017, p.16).

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e propor soluções para a inclusão de estudantes com TEA nas salas de aula. Os objetivos específicos incluem: conceituar o autismo; identificar as principais barreiras enfrentadas por professores e alunos; discutir estratégias pedagógicas já implementadas com sucesso; e apresentar recomendações baseadas em literatura especializada para a prática inclusiva.

Este estudo é relevante tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, pois contribui para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar e propõe alternativas práticas para a superação de desafios enfrentados diariamente por educadores e gestores. Assim, busca-se fomentar uma educação mais inclusiva e acessível para todos, em consonância com os princípios da equidade e justiça social.

A metodologia utilizada baseia-se na revisão bibliográfica de cunho qualitativo, permitindo a análise e discussão de publicações científicas, artigos, livros e documentos legais sobre o tema. Essa abordagem visa consolidar as contribuições existentes e

construir um panorama atualizado sobre os desafios e soluções relacionados ao TEA na sala de aula. Conforme Minayo (2008, p. 33) destaca, a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”, interessando-se por um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A revisão bibliográfica de cunho qualitativo possibilita um olhar mais aprofundado e sensível, indo além da simples coleta de dados e estatísticas. Ela oferece um meio de compreender como diferentes atores percebem, vivenciam e enfrentam os desafios da inclusão escolar. Ao priorizar interpretações e narrativas presentes na literatura científica, essa metodologia permite explorar questões subjetivas que impactam diretamente as práticas pedagógicas, como a formação docente, o uso de recursos educacionais e as interações sociais no ambiente escolar.

A seleção das leituras para esta pesquisa será conduzida de maneira crítica e analítica, com o objetivo de não apenas compreender o estado atual das discussões sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também de identificar lacunas e abordagens inovadoras na área. A abordagem seletiva se dará pela escolha de fontes que abordem tanto os aspectos históricos e legislativos quanto as práticas pedagógicas e as experiências de inclusão em sala de aula. A análise crítica permitirá avaliar a relevância, a metodologia e as conclusões de cada estudo, ponderando suas contribuições para o entendimento das dificuldades e possibilidades de inclusão. Já a reflexão analítica será essencial para conectar as diferentes perspectivas encontradas, promovendo um aprofundamento sobre os impactos das estratégias pedagógicas no processo de inclusão de alunos com TEA, sempre buscando um olhar mais holístico e integrado. Esse processo permitirá a construção de uma base sólida para a discussão e proposição de soluções no contexto educacional.

A primeira seção apresenta os fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando seu conceito, características e impactos no desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Também analisa a evolução histórica do entendimento sobre o autismo, desde suas primeiras descrições até o reconhecimento moderno do espectro, além de explorar os avanços legislativos no Brasil, como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que promovem a educação inclusiva e asseguram os direitos das pessoas com TEA.

A segunda seção discute os desafios enfrentados por professores, gestores e instituições educacionais na inclusão de estudantes com TEA em salas regulares. São destacados problemas como a falta de formação docente, a ausência de recursos pedagógicos e a escassez de apoio especializado. A seção propõe soluções, como o uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas, capacitação contínua de educadores e a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde, para superar esses desafios e criar ambientes inclusivos.

2. O QUE É AUTISMO?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por uma gama ampla de manifestações clínicas que afetam significativamente a comunicação social, os comportamentos e as habilidades de interação do indivíduo. Classificado em três níveis de suporte (leve, moderado e grave), o TEA pode se manifestar de diversas maneiras, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comportamento repetitivo, resistência a mudanças, e interesses restritos, o que torna o diagnóstico e o acompanhamento de cada pessoa único (Resende; Campos, 2024, p. 351).

A identificação precoce do TEA é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que possibilitem melhor qualidade de vida e uma maior autonomia para a pessoa autista. A avaliação diagnóstica ocorre por meio de uma série de testes e observações clínicas, mas em alguns casos, o transtorno pode ser diagnosticado tardiamente, o que dificulta o acesso a tratamentos e serviços essenciais. Além disso, a natureza ampla do espectro autista exige um olhar atento e uma abordagem multidisciplinar, envolvendo médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e educadores.

Todos estes sintomas que foram citados até então, afetam a pessoa com autismo ao longo de toda a sua vida em diferentes áreas: social, pessoal, escolar, profissional, entre outras. Por isso é tão importante debater a escolarização de alunos que têm o transtorno do espectro autista. A inserção de crianças autistas na escola é repleta de dificuldades e desafios, pois a escola é um lugar de interação com outros alunos. (Nunes; Alves, 2022, p. 587)

No Brasil, dados do IBGE (2020) estimam que cerca de 2 milhões de pessoas vivam com TEA, sendo que em estados como São Paulo, os registros superam 300 mil casos (Oliveira, 2018, s.p.). No entanto, até recentemente, o autismo era pouco reconhecido em termos de políticas públicas, o que dificultava a inclusão e o acesso a serviços. Foi somente a partir de 2018, impulsionado por novas pesquisas e pela visibilidade das questões relacionadas ao TEA, que o tema começou a ganhar maior destaque no Brasil. Até então, o autismo era muitas vezes "apagado", tanto pela sociedade quanto pelo poder público, o que comprometeu o acesso a diagnósticos precoces, tratamentos adequados e a inclusão escolar e social (Oliveira; Pires, 2023).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco legal fundamental no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a lei não só reconhece formalmente o transtorno para todos os efeitos legais, como assegura a essas pessoas direitos fundamentais, como acesso à saúde, educação, e proteção contra abusos e discriminação. Dessa forma, o artigo 1º da lei, ao definir o transtorno a partir de critérios como déficits na comunicação e interação social, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamento, estabelece uma base legal que facilita o acesso ao atendimento e à inclusão dessas pessoas em diferentes esferas da vida pública e privada (Brasil, 2012).

Outro ponto essencial da Lei Berenice Piana é o reconhecimento da pessoa com TEA como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, o que abre caminho para o cumprimento de políticas públicas voltadas para sua inclusão e proteção. De acordo com o § 2º da lei, todas as pessoas diagnosticadas com TEA têm o direito de serem tratadas com dignidade, garantindo-lhes acesso a programas e serviços de saúde especializados, educação inclusiva, e apoio ao longo de toda a vida (Brasil, 2012).

Para que essas políticas públicas sejam efetivamente implementadas e contribuam para a inclusão social das pessoas com TEA, é necessário que o governo adote uma postura mais ativa na formulação e execução dessas medidas, ampliando e fortalecendo as leis já existentes. Além disso, é fundamental que a sociedade civil, por meio de organizações e movimentos sociais, continue a trabalhar pela conscientização, desmistificação e combate ao preconceito relacionado ao TEA. Esse tipo de legislação é

determinante para enfrentar a discriminação e garantir o acesso à educação, mas é preciso que haja mecanismos eficazes de fiscalização e o desenvolvimento de políticas complementares que ofereçam suporte às famílias e aos profissionais envolvidos, conforme previsto no artigo 2º da Lei nº 12.764/2012.

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (Brasil, 2012).

O papel da educação, especialmente no ensino básico e médio, é de extrema relevância na inclusão das pessoas com TEA. A legislação brasileira assegura a inclusão de crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento no sistema regular de ensino, com o suporte necessário para que possam desenvolver suas habilidades. A criação de programas pedagógicos adaptados e a formação de professores para lidar com as especificidades do TEA são medidas cruciais para garantir que os estudantes autistas tenham um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

Além disso, a construção de ambientes inclusivos exige um olhar mais atento sobre as atitudes e comportamentos sociais. A conscientização da população é um passo importante na mudança de mentalidade, especialmente para evitar a exclusão e o estigma que ainda persistem em muitos contextos. A sensibilização e a promoção de uma cultura de respeito e inclusão social são essenciais para que as pessoas com TEA possam participar ativamente da sociedade, sem sofrer discriminação ou marginalização.

3. O TEA EM SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula regulares é um processo desafiador e complexo, que exige a adaptação de práticas pedagógicas, ambientes de aprendizagem e a capacitação contínua de professores e gestores escolares. Embora a inclusão seja um direito fundamental, garantido pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a sua efetivação encontra-se repleta de desafios. Nesta seção, discutem-se os principais problemas enfrentados pelos educadores e gestores escolares ao lidar com estudantes com TEA, além das possíveis soluções baseadas em experiências práticas e literatura acadêmica.

Nesse contexto, entre os anos de 2010 e 2020, o TEA foi incluso na educação, por meio de diretrizes específicas para esta nas escolas regulares, a Lei Brasileira de Inclusão (13.146) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394) asseguram o direito fundamental da inclusão escolar para as crianças e adolescentes autistas. Essas diretrizes garantem o apoio especializado a essa população como a presença de cuidadores e assistentes educacionais, além da disponibilidades de professores de educação especial e os demais profissionais que estes venham requisitar. Esse avanço é significativo para o movimento de inclusão das pessoas com TEA na sociedade em geral, e é necessário sempre observar se estes direitos estão de fato sendo concedidos a essa população. Por isso, a Lei Brasileira de Inclusão dispõe do assunto:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Desde 2010, além dos avanços na educação, observou-se um significativo progresso nas Políticas Públicas e na sensibilização da população em geral sobre o autismo. Um exemplo marcante é a campanha Abril Azul, que surgiu com o objetivo de informar a sociedade sobre o autismo, bem como combater preconceitos e estigmas relacionados a essa condição (Oliveira; Pires, 2023).

O primeiro e talvez mais evidente desafio enfrentado no processo de inclusão de estudantes com TEA é a falta de formação específica e contínua para os educadores. Embora os professores possuam formação em pedagogia e sejam capacitados para atuar com a diversidade, muitos não têm conhecimento suficiente sobre as especificidades do TEA e as melhores práticas pedagógicas para lidar com essas particularidades. O TEA é um transtorno complexo e multifacetado, com diferentes manifestações que podem afetar a comunicação, o comportamento e a interação social dos alunos (Santos Souza, *et al.*, 2022). Para abordar essas questões de maneira eficiente, os educadores necessitam de uma formação aprofundada, que vá além da teoria, com conhecimentos práticos sobre intervenções pedagógicas, estratégias de ensino, métodos de avaliação e manejo de comportamentos desafiadores.

A literatura destaca que muitos professores têm dificuldade em identificar sinais precoces do TEA e, portanto, não conseguem oferecer suporte adequado. Segundo Lima e Laplaner (2016), a formação insuficiente dos professores resulta em uma resposta inadequada às necessidades dos alunos com TEA, o que pode agravar a exclusão escolar desses estudantes. “É comum que o professor do aluno com TEA crie algumas representações sociais a respeito do aluno, do seu diagnóstico, do seu desenvolvimento e da aprendizagem” (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020, p.3). A falta de conhecimento especializado leva os educadores a se sentirem inseguros ou desmotivados para implementar práticas inclusivas, o que reforça a necessidade urgente de programas de capacitação continuada que contemplem desde a identificação até a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem (Barberini, 2016, p.47-48).

Outro problema significativo é a escassez de recursos pedagógicos adaptados que atendam às necessidades dos alunos com TEA. O ensino tradicional, baseado em livros didáticos e atividades comuns, pode não ser suficiente para promover o aprendizado de estudantes com TEA, que muitas vezes possuem diferentes formas de

processar a informação e de se comunicar. A utilização de materiais didáticos adaptados, como recursos visuais (cartazes, quadros, diagramas), softwares educativos e tecnologias assistivas, é fundamental para a inclusão desses alunos. Entretanto, muitas escolas enfrentam dificuldades em garantir que esses recursos estejam disponíveis e sejam usados de forma eficaz.

A pesquisa de Battistello, Lisboa e Martins (2024) revela que a falta de recursos adaptados nas escolas pode prejudicar o aprendizado dos estudantes com TEA, que dependem de estratégias visuais ou multissensoriais para compreender conteúdos abstratos. Isso ocorre porque a maioria dos métodos tradicionais de ensino não considera as necessidades específicas desses alunos, o que os coloca em desvantagem em relação aos outros estudantes. Além disso, a adaptação de recursos pedagógicos exige tempo, investimento financeiro e envolvimento de profissionais especializados, fatores que nem sempre estão ao alcance de todas as instituições de ensino.

No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras é marcada pela falta de profissionais especializados e pela sobrecarga daqueles que atuam nessas instituições. A pesquisa de Barberini (2016) aponta que, em muitas escolas, o atendimento especializado é insuficiente ou inexistente, o que compromete diretamente o processo de inclusão. Sem a presença de uma equipe multidisciplinar que possa acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos com TEA, as chances de sucesso da inclusão educacional diminuem significativamente. Além disso, a ausência de profissionais especializados pode levar a uma abordagem inadequada, com o uso de métodos que não atendem às especificidades do transtorno, prejudicando ainda mais a aprendizagem.

Para lidar um aluno autista, deve ter uma equipe preparada, que tenha amplo conhecimento em relação ao transtorno, para que juntos possam estimular a aprendizagem, socialização e adaptação da criança autista na escola, e amparar o aluno caso venha ocorrer alguma crise. Além de estarem aptos a lidar com o transtorno, os profissionais da escola devem respeitar as particularidades deste aluno, e também promover o respeito e a inclusão de autistas em outros espaços da sociedade (Nunes; Alves, 2022, p. 589).

Para superar os desafios mencionados, é fundamental investir em programas de formação contínua e específica para educadores, com foco no TEA e nas práticas pedagógicas inclusivas. Esses programas devem contemplar tanto a teoria quanto a prática, abordando aspectos como a identificação precoce do TEA, as intervenções

pedagógicas adequadas, o manejo de comportamentos desafiadores e a promoção da inclusão social.

O uso de tecnologias assistivas se apresenta como uma solução eficaz para garantir o acesso ao conteúdo pedagógico por parte dos alunos com TEA. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos de apoio à escrita e leitura são importantes recursos que ajudam na adaptação do ensino e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado. Tecnologias assistivas não apenas facilitam o acesso à informação, mas promovem a independência dos alunos, sendo “um fator positivo às aprendizagens, pois facilita impulsos à humanização do homem e à democratização do saber, dando voz e condições para que sejam incluídas pessoas antes excluídas do intercâmbio social” (Conte; Ourique; Basegio, 2017, p.18).

A pesquisa de Ratuchne *et al.* (2024) destaca que as tecnologias assistivas oferecem soluções eficazes para alunos com TEA, como a utilização de aplicativos que auxiliam na comunicação de alunos não verbais ou o uso de recursos audiovisuais que facilitam a compreensão de conteúdos abstratos. Esses recursos podem ser incorporados no processo de ensino de maneira simples e eficaz, proporcionando uma maior interação e participação dos estudantes.

A adoção de metodologias pedagógicas ativas e personalizadas é uma estratégia essencial para promover a inclusão de alunos com TEA. Metodologias ativas como o ensino baseado em projetos, a aprendizagem colaborativa e o uso de atividades práticas podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas desses estudantes. Essas abordagens promovem a aprendizagem experiencial e permitem que os alunos com TEA se envolvam de forma mais efetiva no processo educacional, respeitando seu ritmo e suas características individuais.

Estudos como os de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) mostram que a aprendizagem colaborativa, quando bem planejada, pode favorecer a socialização e a interação entre os alunos com TEA e seus colegas, reduzindo o estigma e promovendo um ambiente de respeito e compreensão. Além disso, a personalização do ensino, com o uso de atividades adaptadas, garante que os alunos com TEA possam desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais de maneira eficaz.

Para que esses direitos sejam efetivamente cumpridos, é fundamental que os pais e responsáveis conheçam as legislações que amparam as crianças com autismo, como a LDB, LBI, e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). A comunicação constante e aberta entre os pais e a escola é essencial. Manter um diálogo regular com a direção e os professores permite discutir as necessidades específicas do aluno e as adaptações necessárias no ambiente escolar. Reuniões periódicas podem ser uma forma eficaz de acompanhar o progresso do estudante e ajustar as abordagens educacionais de acordo com suas necessidades.

Caso a escola não forneça os recursos e adaptações necessárias, os pais podem formalizar a solicitação por escrito, documentando todas as interações e mantendo registros detalhados das correspondências e reuniões. Quando necessário, recorrer ao apoio jurídico, consultando advogados especializados em direito educacional, pode ser uma alternativa para garantir o cumprimento dos direitos. Além disso, o Ministério Público ou os Conselhos de Educação podem ser acionados para assegurar que as leis sejam cumpridas e os direitos dos alunos sejam respeitados.

Exemplos práticos de inclusão escolar bem-sucedida demonstram a eficácia das políticas públicas e das estratégias de adaptação. A Escola Municipal de Belo Horizonte, por exemplo, implementou um programa de inclusão que envolve a formação contínua dos professores e o uso de tecnologias assistivas. Os resultados desse programa indicam uma melhora significativa no desempenho acadêmico e social dos alunos com autismo. Em São Paulo, o projeto “Escola para Todos” promove a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, oferecendo apoio de assistentes educacionais e adaptações curriculares. Esse projeto tem proporcionado um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes (Ambrosio, 2024).

Além disso, experiências de pais como a de uma mãe em Curitiba, que conseguiu garantir a inclusão de seu filho autista por meio de um diálogo constante com a escola e solicitações formais dos recursos necessários, mostram que a colaboração entre família e escola é fundamental para a inclusão bem-sucedida. Nesse caso, a escola adaptou o currículo e proporcionou apoio especializado, o que resultou em um desenvolvimento acadêmico e social positivo para a criança (Ambrosio, 2024).

4. CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo sobre os desafios do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula e suas possíveis soluções evidencia que a educação inclusiva, ao integrar alunos com necessidades especiais, desempenha um papel essencial na construção de um ambiente escolar mais justo e respeitoso. A pesquisa apontou que a inclusão de estudantes com TEA não só favorece o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos, mas beneficia os colegas, ao promover uma cultura de aceitação e apoio mútuo.

A legislação brasileira, ao assegurar os direitos dos alunos autistas, garante a inclusão escolar por meio de adaptações curriculares e recursos de acessibilidade, essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA. Além disso, a presença de profissionais especializados, como assistentes educacionais, psicólogos e terapeutas, é fundamental para o sucesso desse processo, proporcionando o suporte necessário para o avanço acadêmico e social desses estudantes.

Dessa forma, este estudo confirma que, apesar dos desafios enfrentados, é possível criar um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor para todos os alunos, desde que se invista na formação continuada dos professores, no apoio de profissionais especializados e na adaptação das práticas pedagógicas. A superação das barreiras da inclusão passa pelo reconhecimento das diferenças e pela valorização da diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e atenda às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Leonardo. Direitos educacionais das crianças autistas: o que a lei brasileira garante. **JusBrasil**, 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/direitos-educacionais-das-criancas-autistas-o-que-a-lei-brasileira-garante/2613694027>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, jun. 2016.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; LISBOA, Elise Ribas; MARTINS, Rosemari Lorenz. Inclusão de alunos com Autismo em sala de aula e o Plano

Educacional Individualizado (PEI). **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1–23, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. DF, 2015.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHZ/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000. p.1-178.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANER, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 265-278, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**. Ed. 170, São Paulo: USP, s.d.

OLIVEIRA, Maria da Silva; PIRES, Sérgio Roberto. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Ciências Humanas**, v. 27, n. 121, abr. 2023.

NUNES, Joice Carla dos Santos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. Inclusão de criança com autismo em sala de aula. **Id on Line: Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, p. 584-595, out. 2022. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 26 dez. 2024.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; MACHADO BARBY, Ana Aparecida de Oliveira; SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da; SCARIOTT, Gabriela Christine. Estudo de revisão sobre a tecnologia assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2024. Disponível em: [https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9107#:~:text=A%20Tecnologia%20Assistiva%20\(TA\)%20engloba,do%20Espectro%20Autista%20\(TEA\)](https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9107#:~:text=A%20Tecnologia%20Assistiva%20(TA)%20engloba,do%20Espectro%20Autista%20(TEA).). Acesso em: 26 dez. 2024.

RESENDE, Samilly Danielly de; CAMPOS, Sonia Maria de. Transtorno do espectro autista: diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 125, p. 350-360, maio/ago. 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000200350. Acesso em: 26 dez. 2024.

SANTOS SOUZA, Francisnaide dos; SANTOS REIS, Matheus dos; ALMEIDA, Alex Souza; BORGES DIAS, Viviane. Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. e020, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270>. Acesso em: 26 dez. 2024.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

CAPÍTULO 2 - ANALISANDO A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS

ANALYZING THE REPRESENTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN FILM PRODUCTIONS

Ana Cleide Patrício de Souza ¹
Renilda da Silva Soares ²

¹ Mestra em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320> E-mail: ana2004cleide@hotmail.com

² Mestre em Educação (Universidade Estácio de Sá). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0487187877394939>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-1058>.

RESUMO

Este capítulo objetiva analisar a filmografia e compreender como a pessoa com deficiência tem sido apresentada para o grande público através das análises e os tipos de deficiência. Uma análise da representação de Pessoas com Deficiência em Produções Cinematográficas permite o olhar crítico, sobre o contexto, o tipo de deficiência, o perfil social da (s) ou do(s) personagem (ns), a precisão médica técnica, os sentimentos percebidos, os impactos significativos positivos ou não, ou seja, a representação do sujeito no cinema, espaço de representação que constituem o sujeito historicamente e em determinado grupo.

Palavras-chave: Produções cinematográficas. Pessoas com deficiência.

1. INTRODUÇÃO

Os filmes podem formar opiniões e modificar atitudes se retratarem os mais diversos tipos de deficiências de forma respeitosa e real, ao retratar pessoas com deficiência em produções cinematográficas, isso pode causar impactos importantes nas percepções de quem assiste atitudes em relação às pessoas. E o contrário também pode propagar representações imprecisas contribuindo para disseminar **estereótipos equivocados, discriminações, preconceitos e prejudiciais que afetam à vida** dessas pessoas e familiares.

A representação no cinema e a representatividade de pessoas com deficiência, deve ocorrer no contexto da sociedade, quais os impactos positivos e negativos podemos perceber nos protagonistas dos filmes selecionados para análise. Acontece o Cripface? Como se apresenta as informações médicas? E de forma o que nós enquanto público percebemos e compreendemos essas pessoas com deficiências. Questionamos como **compreender a Representação das pessoas com deficiência em filmes cinematográficos internacionais?**

Portanto, é essencial abordar as questões relacionadas à representação de pessoas com deficiência em filmes, séries e nas mídias em geral, é necessário reconhecer a responsabilidade da própria indústria do cinema e somar **responsabilidades dos profissionais envolvidos nesse universo com o intuito de promover narrativas reais e inclusivas.**

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar a filmografia e compreender como a pessoa com deficiência tem sido apresentada para o grande público através das análises e os tipos de deficiência. Um estudo com abordagem qualitativa, pois a análise dos dados obtidos se fez, a partir da interpretação das pesquisadoras. Em relação à finalidade, esta pode ser caracterizada como básica ou fundamental, sem qualquer objetivo comercial, e sim o desenvolvimento sobre o assunto tema.

Trata-se de um estudo bibliográfico realizado por meio de uma revisão da literatura científica Gil (2002, p. 44), que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e também foi realizada uma pesquisa online para identificar na filmografia que tratasse sobre algumas tipologias de pessoas com deficiência.

A coleta de dados foi de cunho audiovisual, visto que foram utilizados como dados de origem filmes (documentos) já divulgados, onde posteriormente selecionamos 5 filmes sem definir exatamente todas as tipologias existentes, como critério de seleção filmes conhecidos do grande público, conduzimos assim a análise da filmografia.

As premissas anteriores, desse artigo apresenta uma análise da Representação de Pessoas com Deficiência em Produções Cinematográficas que permitem o olhar crítico, sobre o contexto, o tipo de deficiência, o perfil social da (s) ou do(s) personagem (ns), a precisão médica técnica, os sentimentos percebidos, os impactos significativos positivos ou não, ou seja, a representação do sujeito no cinema, espaço de representação que constituem o sujeito historicamente e em determinado grupo.

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As representações sociais são constituídas na relação entre indivíduo e sociedade/cultura, a partir da junção de vários significados que possibilitam dar sentido a conhecimentos novos ou desconhecidos, a partir das trocas intersubjetivas de

comportamentos, pensamento entre grupos vivenciados no senso comum (Moscovici, 1978).

O conceito de representação social compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema, ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais [...] Osti, Silveira e Brenelli, 2013, p,34)

As representações construídas pelo indivíduo são compostas de imagens e conceitos que se relacionam às pessoas, as interações que ocorrem e as expectativas dessas, bem como os papéis sociais, normas e valores normas que regulam a cultura e a sociedade (Denegri, 1998). E ainda as autoras acrescentam “como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores” Osti, Silveira e Brenelli, 2013, p,34)

Conhecer contexto histórico da deficiência pode ajudar na compreensão e entendimento em relação às políticas de inclusão social existentes e válidas no Brasil e no mundo, ainda assim ocorre uma “subvalorização social” das pessoas com deficiência, explícita ou não. No Brasil, o percurso histórico das pessoas com deficiência, foi marcado por um início com eliminação e exclusão, deixando à margem da sociedade este segmento, percebido, como incapaz e/ou doente (Pereira; Saraiva, 2017).

Ao longo da história, o conceito de deficiência foi desenvolvido e fundamentado em estudos teóricos de vários e também em classificações estabelecida tanto Organização Mundial da Saúde e quanto na legislação nacional. Conforme a Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, previstas no artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira da Inclusão), “uma pessoa com deficiência é aquela que enfrenta um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, que, ao interagir com barreiras, pode dificultar sua participação “plena e efetiva na sociedade em igualdade com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Definimos deficiência de forma ampla para incluir pessoas com deficiências físicas, pessoas que pertencem a uma minoria sensorial, pessoas com deficiências emocionais, pessoas com desafios cognitivos e pessoas com doenças crônicas/graves (Sinsivalid, 2015)

Sampaio e Talarico (2020, p.232), ressaltam que o novo conceito de deficiência representa avanços significativos como “não considerar essas pessoas como incapazes para o trabalho e a vida independente”; e também por ampliar a definição “além do aspecto médico do impedimento, incorporando também a dimensão social ao avaliar como o impedimento interage com as barreiras sociais”, existentes. Desse modo, entendemos que a experiência da deficiência ocorre em “todas e quaisquer esferas da vida, com conexões profundas com todas as comunidades afetadas pela medicalização de seus corpos”, incluindo pessoas trans, variantes de gênero e intersexuais, e outras cujos “corpos não estão em conformidade com a nossa cultura” ou noções de "normal" ou "funcional" (Sinsivalid, 2015).

2.1 Pessoas com deficiência e tipologias

As Tipologias de deficiência mais comuns são: deficiência auditiva e surdez, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla e deficiência visual. E antes de falar sobre a deficiência, é recomendado o uso de pessoa.

A Pessoa com Deficiência Auditiva é aquele ou aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. A Pessoa Surda é aquela pessoa que possui perda bilateral, parcial ou, total, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz a 3.000Hz (Brasil, 2005).

O conceito de Pessoa com Deficiência auditiva, teve sua atualização pela Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, que introduziu uma nova definição e estabeleceu um valor referencial para a limitação auditiva. Agora, a deficiência auditiva é considerada uma limitação de longo prazo da audição, podendo ser unilateral total ou bilateral parcial ou total (Brasil, 2023)

A comunicação é a forma de interação entre pessoas e culturas e no caso de pessoas com deficiência auditiva e surdez, ela pode ocorrer através da tradução e interpretação para Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Muito embora há pessoas em sua maioria que fazem a utilização de aparelhos auditivos ou implantes cocleares como alternativa para aproveitar os resíduos auditivos, assim como fazem uso do recurso da oralização, por meio da leitura labial, mesmo sem possuir resíduos auditivos.

A deficiência física é a “alteração completa ou parcial de um, ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida (Brasil, 2004).

Pessoa com deficiência múltipla são aquelas, pessoas que convive com duas ou mais deficiências de forma simultânea, sejam intelectuais, físicas, distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando sua autossuficiência. É importante salientar que, para se relacionar com uma pessoa com deficiência múltipla, é necessário observar ou pedir orientação a sua cuidadora (dor) acompanhante.

A Pessoa com Deficiência Intelectual, é aquela pessoa que tem algum grau de comprometimento ou perda da capacidade intelectual, inferiores à média da sua idade e desenvolvimento esperado (Brasil, 2004), tais limitações são manifestadas antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (comunicação, falta de autonomia, cuidados pessoais, habilidades sociais, habilidades acadêmicas e segurança), podendo apresentar comprometimentos conforme o grau de limitações de cada uma.

No tipo de pessoa com a deficiência visual, é aquela pessoa que tem a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não pode ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico, para os diferentes graus de deficiência visual há uma classificação: Baixa visão, próximos à cegueira e cegueira propriamente dita (Brasil, 2004).

Na Baixa visão (leve, moderada ou profunda): ocorre quando o olho ainda conserva parte da capacidade visual e pode ser compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, ser auxiliada com uso bengalas e de treinamentos de orientação, próximo à cegueira: quando a pessoa tem a capacidade de distinguir luz e sombra, e até consegue recorrer ao uso Sistema Braille para a leitura e escrita ou utiliza recursos de voz, para acessar programas de computador, locomove-se com uso da bengala, precisa de treinamentos, orientação e de mobilidade. A pessoa com Cegueira, também recorre

ao uso do Sistema Braille, da bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais.

Para a comunicação o recurso importante na inclusão das pessoas com deficiência visual é a audiodescrição em que é feito a tradução de imagens em palavras (Franco e Silva, 2010, p. 23), o recurso também amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, com TDAH, autistas, disléxicos, idosos e outras pessoas sem deficiência (Motta, 2016, p.2) e ainda o *Closed Caption*, sistema de transmissão de legendas via sinal de televisão

Todas essas tipologias de pessoas com deficiência são retratadas em filmes cinematográficos ficcionais, e enredo é criado, pode passar ao público conceitos errados e contribuir para a disseminação de informação e falta de compreensão. Assim, se houver uma representação realista, que representem essas pessoas e a narrativa irá contribuir para uma disseminação empática.

3. ANALISANDO A FILMOGRAFIA SELECIONADA

Para a análise dos filmes selecionados, apresentaremos inicialmente as categorias: contexto, tipo de deficiência, perfil social da ou do personagem, precisão médica técnica, sentimentos percebidos, impactos significativos positivos ou não.

No filme 1 - O Piano drama que se passa na Nova Zelândia do século XIX, a história segue Ada McGrath, uma mulher que se comunica exclusivamente através de um piano que leva consigo a todos os lugares ela e uma filha (Flora) forçadas a se mudar para uma remota plantação de madeira após o casamento arranjado com Alisdair Stewart, ela tem uma relação com seu piano e sua luta por voz e expressão torna-se o centro na trama, ela desenvolve uma relação complexa com Baines, um vizinho e trabalhador da plantação que deseja comprar o piano e a utiliza como uma forma de obter acesso a protagonista.

De imagética forte e surreal, no filme *O Piano* oferece uma representação multifacetada da deficiência auditiva e o mutismo¹, a personagem é retratada como uma mulher não verbal (condição que não é explicada profundamente), mas que se adapta a

¹ Mutismo uma espécie de transtorno de ansiedade [...] Seu principal sintoma é a dificuldade recorrente da criança de se expressar verbalmente, em locais ou situações em que sinta insegurança. (Lagarta vira pupa, 2023) /

sua experiência e maneira de interagir com o mundo, a deficiência se destaca na narrativa e o piano é uma ponte de destaque para sua autoexpressão e comunicação. O perfil social da personagem no filme é de uma mulher rica, hétero, apaixonada, criativa, resiliente e complexa que transcende o estereótipo de deficiência auditiva como algo limitante, o filme mostra como ela usa como ponte de comunicação o seu piano, onde expressa seus sentimentos e desejos no decorrer da trama e suas relações com outros personagens.

Sobre a precisão médica na representação da deficiência no filme, ela não é tão focada em detalhes clínicos, se mostra em como a condição afeta a vida cotidiana de Ada e sobre a representação da pessoa surda, o filme não esmiuça sobre causas ou condições médicas específicas que levaram Ada a não falar se concentrando em expor como a condição afeta sua vida e relacionamentos, a forma de apresentação da deficiência auditiva que é representada, explora o emocional mais do que a narrativa e do que um estudo médico detalhado.

A representação do piano como uma forma de comunicação e expressão é uma escolha artística que pode não refletir com precisão as formas de adaptação e terapia usadas por pessoas com deficiência auditiva e mutismo. A música e os instrumentos musicais abarcam uma representação válida de como pode ser útil esse meio de expressão na vida de pessoa com surdez, como impacto o filme é significativo na percepção da deficiência e as dificuldades de comunicação no cotidiano, oferece uma representação empática e sensível da vida com destaque positivo para a importância da comunicação e da expressão pessoal.

A narrativa permite-nos entender a complexidade das emoções e das relações da protagonista Ada, promove uma visão mais empática e compreensiva, de como é usado o piano como uma extensão da voz de Ada, na conquista da sua autonomia, desafiando os estereótipos e mostrando que a deficiência não define sua identidade ou seu valor como pessoa de forma total, ajuda a quebrar barreiras e mudam as percepções sobre a capacidade e a dignidade dessas pessoas. Considerando a forma artística e simbólica como a deficiência é tratada o filme ele pode não refletir todas as realidades e práticas enfrentadas por pessoas com deficiências, mas oferece uma visão emocional e poderosa

contribuindo para a discussão ampla sobre a experiência humana e a capacidade de superação.

No filme 2 - Um curta-metragem de animação intitulado "Cordas" onde conta a história de um garotinho com paralisia cerebral que enfrenta desafios diários no ambiente escolar e social comum em nosso meio social, o filme foca na relação entre o garoto e uma colega de classe que, apesar das dificuldades, desenvolve uma amizade especial com ele. A narrativa aborda a luta do garoto para se integrar e participar das atividades escolares e de que forma a amizade e o apoio de pessoas ao seu redor podem ajudá-lo a superar barreiras, a Representação da paralisia cerebral é cuidadosa e sensível, uma condição neuromuscular que afeta o movimento e o controle motor.

Cordas, retrata ainda as dificuldades físicas enfrentadas pelo garoto, evita estereótipos, promovendo a humanidade e o olhar empático da condição, a forma como o personagem principal é apresentado reflete a complexidade da paralisia cerebral sem recorrer ao drama exagerado, e a amizade com a colega de classe é apresentada como um meio crucial para superar as limitações impostas pela condição, destacando a importância da inclusão e do apoio social.

Com relação à precisão médica, apesar de uma obra de ficção animada, ele consegue transmitir a essência das dificuldades associadas à paralisia cerebral de forma precisa, onde os desafios enfrentados pelo garoto são representados de forma realista, refletindo a condição de maneira respeitosa, evitando conceitos médicos profundos, visto que seja devido ao formato e o público-alvo, mas captura a essência dos obstáculos enfrentados por indivíduos com paralisia cerebral, focando na experiência emocional e social.

Em Cordas o impacto significativo e a percepção percebida da deficiência e condição neuromuscular, que humaniza a experiência do garoto com paralisia cerebral, mostrando a importância da amizade e da inclusão, promovendo uma visão empática e compreensiva das pessoas com deficiência, contribui ainda para a conscientização e discussão sobre a importância da inclusão social e da quebra de barreiras para pessoas com necessidades especiais.

No filme 3 - Meu Pé Esquerdo (1989), é um drama biográfico que conta a inspiradora história de Christy Brown, um escritor e pintor irlandês que nasceu com

paralisia cerebral, baseado em sua autobiografia, onde o Christy, que, apesar de ser severamente limitado fisicamente, consegue expressar sua criatividade e talento artístico utilizando apenas o pé esquerdo.

A trama explora sua luta contra as limitações impostas pela sua condição, o impacto em sua família e a jornada pessoal para se tornar um artista reconhecido e aclamado, o filme apresenta uma representação poderosa e sensível da paralisia cerebral, com um enfoque particular nas formas severas da condição, evitando romantizar a vida de Christy Brown, mostrando as dificuldades físicas e emocionais enfrentadas por ele e destacando sua resiliência e suas habilidades.

A representação do protagonista é feita com uma abordagem que busca transmitir a realidade da paralisia cerebral de forma honesta, sem subestimar ou exagerar as suas limitações, desde a falta de mobilidade até a dificuldade em se comunicar, retratadas com uma atenção aos detalhes e nuances da condição.

A precisão médica no filme é precisa na representação da paralisia cerebral, embora se concentra experiência emocional e pessoal, que em detalhes médico técnico, a condição é retratada de forma real, refletindo a dificuldade motora severa e as limitações funcionais que o protagonista enfrenta. A precisão é evidente na representação das terapias e do ambiente família e médico, com atenção ao impacto das limitações físicas e nas relações pessoais diariamente.

No entanto, como em muitos filmes baseados em histórias reais, onde as dramatizações e simplificações são utilizadas para fins narrativos, podendo não refletir com total exatidão todos os aspectos da paralisia cerebral. Mesmo que consiga impactar de forma significativa na percepção pública das deficiências e das capacidades das pessoas com paralisia cerebral e oferece uma visão poderosa de como alguém pode superar desafios físicos. E o indivíduo, colabora ainda na conscientização e a empatia em relação às pessoas com deficiências, destaca a perseverança de Christy Brown e aborda temas como apoio, família inclusão e como o amor e a compreensão podem fazer uma diferença significativa na vida de qualquer pessoa.

Filme 4 – Como eu era antes de você de 2016, cuja adaptação cinematográfica provém do romance homônimo da escritora Jojo Moyes. A jovem Louisa Clarke, se torna cuidadora de Will Traynor, um ex-bancário que ficou tetraplégico após um

acidente de motocicleta, toda a trama aborda o desenvolvimento da relação entre Louisa e Will, repleta de desafios que enfrentam juntos, o enredo explora temas como a qualidade de vida, a autonomia e as escolhas pessoais frente a uma condição debilitante.

O filme traz a Representação da deficiência física - tetraplegia, condição neuromuscular onde o paciente perde a mobilidade e a sensação em todos os quatro membros (inferiores e superiores), como frequentemente resultado de lesões na medula espinhal. E se esforça para representar a tetraplegia de forma realista, retratando os desafios diários que Will enfrenta, desde a dependência de cuidadores até as dificuldades em realizar tarefas básicas.

Essa representação social é relativamente detalhada, apresentando a complexidade da vida com uma condição tão severa e os efeitos emocionais e psicológicos associados. Mesmo retratando a tetraplegia com um certo grau de realismo, ele toma algumas liberdades artísticas que podem não refletir totalmente a complexidade médica da condição.

Em relação ao tratamento e do cuidado a representação é um tanto simplificada, focando mais nas implicações emocionais e pessoais do que em detalhes médicos específicos. Aspectos como as técnicas de reabilitação, o suporte médico contínuo e os desafios da vida cotidiana são apresentados, mas com uma ênfase que prioriza o impacto narrativo e emocional sobre a precisão técnica.

Como um impacto significativo na percepção pública sobre a tetraplegia e as questões associadas à qualidade de vida para pessoas com deficiências severas. O filme trouxe à tona discussões sobre a eutanásia (direito de uma pessoa a decidir sobre seu próprio destino) e as complexas questões éticas e emocionais envolvidas. Como quando Will, decide e opta pela eutanásia em vez de viver com a condição, o filme gerou debates sobre a legalização da eutanásia e os direitos dos pacientes com deficiências, contribuindo o para ampliar a conscientização sobre as realidades da vida com uma deficiência grave.

Filme 5 - Perfume de Mulher realizado por Martin Brest, que nos convida a uma reflexão sobre aquilo que mais valorizamos na vida. Com os contributos dos atores Al Pacino e Chris O'Donnel, nasce a inspiradora história de uma amizade entre um ex-coronel e um universitário. Um trabalho onde podemos encontrar o conforto dos

sentimentos de amizade e compaixão, mas também navegar pelas águas atribuladas da angústia.

Uma percepção em destaque no filme é ator principal com um comportamento que é negativo no cenário do cidadão deficiente visual, a crença que o fato do ser humano ser deficiente visual necessariamente terá um comportamento passivo, amigável, gentil de fala mansa e sempre receptivo a boas conversas e diálogos, ou que, terá mais condições de perceber sensações, comportamentos de pessoas ao seu lado, na verdade.

A respeito do olhar médico, não se apresenta claramente, muito embora o protagonista lida com a cegueira com rejeição ao tratamento médico tradicional e até ajuda profissional, uma abordagem médica impessoal e distante, como se a deficiência como algo a ser "corrigido" ou "tratado", sem perceber as complexidades emocionais e psicológicas, portanto o Frank resolve enfrentar os desafios de sua cegueira com autonomia própria, apresentando para muitos um tipo de "rebeldia" contra o olhar médico que vê a deficiência de uma forma reducionista, ou como uma limitação total. A representação negativa para da pessoa com tal deficiência, limita a percepção quanto a grandeza, inteligência e independência dessas pessoas.

A percepção pública é mista de coitado somado a sua simpatia, uma pessoa cega é associada a uma como dependência e limitações e essa visão se reflete em suas interações com outras pessoas no filme e com a mulher que ele encontra em um restaurante, apesar da sua personalidade e habilidade é visto pelos outros personagens com esse olhar de coitado. Sua personalidade forte, é uma consequência ao julgamento dos outros que olham com pena e ele não aceita ser um homem com necessidade constante de cuidados. A sua maneira de manter sua cabeça direcionada para cima, uma imagem de que sempre está à espera de algo, um pedido de socorro ou atenção. ele tem um bom comportamento de galanteador que pelo perfume narra, descreve o que toda mulher gostaria de ouvir.

4. REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA FILMOGRAFIA SELECIONADA

Como resultados das nossas análises o filme o piano, oferece uma representação sensível e complexa da deficiência auditiva e do mutismo, focando na experiência emocional e na expressão pessoal de sua protagonista. Mesmo que apresente uma precisão médica detalhada, contribui de forma significativa para a conscientização e a empatia em relação às pessoas com deficiências e mostra que a deficiência não limita a riqueza da vida interior e das relações humanas. E na sua narrativa e representação artística, desafia estereótipos promovendo a compreensão mais profunda e inclusiva das experiências de pessoas com deficiência.

Na animação Cordas, seu estilo visual acessível alcança e desperta uma reflexão profunda sobre as formas como as pessoas podem ser acolhedoras e compreensíveis com outra pessoa e desmistifica a paralisia cerebral de forma educativa e emocionalmente envolvente, para aqueles que não estão familiarizados com a condição, potencializa a empatia e fomenta um maior apoio para a inclusão de pessoas com deficiências em todos os aspectos da vida social e escolar. Portanto, Cordas, não se aprofunda em detalhes médicos, mas, captura a experiência emocional com eficácia, contribuindo para uma maior compreensão e empatia em relação às pessoas com deficiências e impacta positivamente a percepção de quem assiste e colabora promovendo uma inclusão através de uma narrativa comovente e acessível.

No filme, Meu Pé Esquerdo, que desafia estereótipos negativos e preconceitos sobre deficiências, promovendo uma visão mais positiva e inclusiva, oferecendo uma representação respeitosa e emocionante da paralisia cerebral, destacando a força e a resiliência do protagonista Christy Brown em face de enormes desafios físicos. Não apresenta “um manual técnico” sobre a condição, mas, a precisão na representação dos seus desafios e a profundidade emocional do filme contribuem para uma maior compreensão e empatia. Para quem assiste o impacto do filme é significativo, colabora promover o reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiências e oferecendo uma visão inspiradora de como a perseverança e o apoio transformadora.

Sobre o filme Como Eu Era Antes de Você, ele romantiza a ideia da eutanásia, mas, não reflete a totalidade das experiências de pessoas reais que convivem com

tetraplegia, o personagem Will tem oscilações emocionais de Will, acaba por perpetuar sobre a vida estereótipos relacionado as deficiências, como se viver seja insuportável (para alguns até pode ser e para outros nem tanto), em relação a tetraplegia e suas implicações são abordadas de maneira emotiva e acessível (humanizada) destacando dificuldades e dilemas enfrentados por pessoas com deficiências graves.

No filme Perfume de mulher Frank Slade, como cego, representa inicialmente um estereótipo de uma pessoa com deficiência incapaz de viver plenamente, uma pessoa amarga que apresenta dificuldades de adaptação à realidade de viver com a cegueira. Porém, os estereótipos são desafiados a ao longo da trama. Em suma, o olhar médico sobre Frank é ausente ou superficial, com o filme se concentrando mais nas suas atitudes de autossuficiência e resistência. Já a percepção pública tende a ser marcada pelo estigma da deficiência, mas Frank usa sua personalidade e suas ações para quebrar esse estereótipo.

Jones, Gordon e Mizzi (2023), ressaltam que a “mídia fictícia”, no nosso artigos o cinema e sua ficção, pode impactar a visão das pessoas “contribuindo para “visões negativas”, “perigosas” e “incomuns” que podem “desafiar” os estereótipos sem destacar “pontos fortes das pessoas”, as autoras no estudo direcionado no retrato do autismo elas apontam “que deve ser mais diversa” já que, os gêneros das pessoas são diversos e “nem todas as pessoas autistas são homens heterossexuais brancos” (Jones, Gordon e Mizzi, 2023).

Assim como as pessoas com deficiência auditiva, como Ava, uma mulher Branca, hetero e rica, um deficiente intelectual homem branco e rico escritor, um deficiente físico tetraplégico, rico, branco e heteros, uma jovem com deficiência visual jovem, esportista e nem outros perfis sociais são únicos, há mulheres pretas que são surdas, tem cegueira, há homens negros com deficiência física, pobres e gays não se retrata a realidade social.

No caso do autismo as autoras Jones, Gordon e Mizzi (2023), apontam “que não houve melhorias no conhecimento das pessoas sobre o autismo” depois de assistirem “um filme”, “série de TV,” ou “romance fictício” com o retrato de uma pessoa autista”, mas, como melhoria significativa as autoras foram as “atitudes das pessoas em relação às pessoas autistas”.

Para os autores, Brandão (2023, p.16), “se o conhecimento influencia positivamente a construção e desconstrução da representação social a respeito da deficiência, torna necessário que seja pensado coletivamente [...]” e os filmes podem colaborar com o conhecimento social e influenciar de maneira positiva auxiliando na desconstrução da representação social “irreal” nas produções cinematográficas.

Os autores, expõem que compreender a representação social das pessoas com deficiência envolve “influências dos fatores sociais, históricos culturais e psicológicos seja no sentido de perpetuar visões de construções e desconstruções históricas negativas a respeito do conceito e imagem da deficiência” vista como pessoas incapazes, improdutivas, anormais entre outros (Brandão et.al. 2023, p.15).

Considera-se que há uma representação simplificada e que potencializa e romantiza a complexidade das questões e em relação ao impacto causados nos filmes analisados como percepção é notável, que trazem à tona discussões sobre a qualidade de vida, empatia, afetos, resiliência, o direito de decidir a respeito da vida. A filmografia apresenta gera diálogos sobre a precisão e a sensibilidade que retratam as deficiências e assim como Cordas e seus protagonistas, devemos incluir sem distinção, não apenas na escola, mas, incluir é obrigação social. Nesse sentido, é necessário que essas narrativas inclusivas persistam e sigam informando, rejeitando as diferenças, diversidades e incluindo com equidade também nas produções da grande

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos exemplos positivos em sua maioria que auxiliam em relação a empatia, resiliência, superação, adaptação a realidade, muito embora ainda resta **desafios ao representarem as pessoas com deficiência em suas produções**, os filmes cinematográficos precisam promover a inclusão de atores com deficiência, um movimento essencial para garantir uma verdadeira inclusão no cinema. Considerando um ponto negativo que é o *Cripface*² que se apresenta todos os protagonistas das

² *Cripface* - nome dado para a ação de ter no filme, novela ou peça entre outros um ator ou atriz sem deficiência interpretando um personagem com deficiência e as equipes de produção e elenco devem atentar para não cometer o tokenismo, vem do inglês *token* (símbolo) que é a prática de fazer o “mínimo possível” na hora de incluir um grupo minorizado, incluído pela aparência, “incluir de fachada” (Janelas da Pathy, 2024)

produções cinematográficas analisadas pelas autoras nesse estudo com exceção de “Cordas” o curta de animação ficção.

Para a inclusão plena, é necessário um esforço coordenado entre cineastas, distribuidores, plataformas de streaming e responsáveis pela infraestrutura dos cinemas e políticas públicas de incentivo a inclusão de recursos as produções cinematográficas em obras que contem com atores, atrizes, produtores, maquiadores, câmeras entre outras com deficiência em suas produções cinematográficas. Desse modo, não ocorreria o “*tokenismo*” e nem o *Criface*, questões que podem mudar as estruturas social e podem promover oportunidades de desenvolvimento, empatia, respeito e menos discriminação para as pessoas com deficiência na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, V. B. G; SERAFIM, J. S; SANTOS, E. F; BATISTA, L. D. Representação Social Sob A Perspectiva Das Pessoas Com Deficiência Social. **Unimontes Científica**, Montes Claros (MG), Brasil, v. 25, n. 1, p. 1-18, jan/jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva**. Brasília, DF: Presidente da República, 2023C. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

COMO era eu antes de você. Diretor Thea Sharrock. Produtor Scott Neustacher Metro Gildwyn - Mayer/New Line/Waner Bros. Estados Unidos: Waner Bros, 2016. 1 DVD. (130 min.), som. color. Legendado em português.

CORDAS. Pedro Solis Garcia. Produção: Nicolas Matji. Espanha: Fiesta, 2014. 1 DVD.

DENEGRI, M. La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescência. In: FERRO, J. e AMAR, J. **Desarrollo humano: perspectivas siglo XX**. Colombia: Universidad del Norte Ediciones, 1998

FRANCO, E.P. C.; SILVA, M.C.C.C. Audiodescrição: Breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

JANELA DA PATHY. **Aprenda os significados dos termos**. Disponível em: Instagram@janelasdapathy. Acesso em: 13 de jan. 2025

JONES S.C, Gordon C.S, MIZZI S. **Representation of autism in fictional media: A systematic review of media content and its impact on viewer knowledge and understanding of autism**. Autism. 2023 Nov; v.27, n.8, p. 2205-2217.

LAGARTA VIRA PUPA. **Mutismo selecionado**.2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/lagartavirapupa/p/CyO-VZSpYsp/>. Acesso em: 13 de jan.2025.

MEU PÉ esquerdo. Diretor: Jim Sheridan. Reino Unido: Ferndale Films, Granada e Raidió Teilifís Éireann:1989. 01 DVD.

MOSCOVIC, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA, L.M.V. M. **A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de Mundo**. 2016. Disponível em: http://www.vercompalavras.com.br_ Acesso em: 13 jan. 2025.

O PIANO. Diretora Jane Campiom. Australia: Miramax,1993. 1 DVD (201min.O, **som. color. Legendado em português**.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Ser Social**, 2017, v. 19, n. 40, p. 168-185. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OSTI, A. FERREIRA, C.A.; SILVEIRA, R.P.B Representações Sociais: aproximando Piaget e Moscovici **Revista eletrônica de Psicologia e epistemologia genéticas**. v. 5, n.1 Jan-Jul 2013. Disponível em:

SAMPAIO, R.A.; TALARICO, C.A. O novo conceito de pessoa com deficiência e sua aplicabilidade por órgãos fiscalizadores ou reconhecedores de direitos estatais. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, 2019, v. 12, n. 2, p. 230-251. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SINSIVALID. 10 Principles of disability justice. **The principles**. Disponível em: <https://www.sinsinvalid.org>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE ACERCA DA TECNOLOGIA DO ACOLHIMENTO À DEMANDA ESPONTÂNEA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

PERCEPTION OF PROFESSIONALS FROM A BASIC HEALTH UNIT ON RECEPTION TECHNOLOGY FOR BROAD DEMAND IN PRIMARY HEALTH CARE

Filipe Carneiro Candeia ¹
Alana Simões Bezerra ²

¹ Bacharel em Psicologia. Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1848-4528>. E-mail: filipecandeia@gmail.com.

² Mestre em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0221-2117>.

RESUMO

A Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS) enquanto norteadora das práticas de atenção e gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como, a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) na qualidade de reordenada das práticas em saúde na Atenção Primária à Saúde (APS) propõem que, no processo de trabalho dos profissionais atuantes nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), a tecnologia denominada Acolhimento seja empreendida, para efetivar os princípios e diretrizes do SUS e da PNAB concomitantemente e sanar fragilidades específicas elucidadas por usuários, gestores e profissionais no tocante a assistência em saúde prestada à demanda espontânea na APS. Esta pesquisa de campo objetivou a apresentar a percepção dos profissionais acerca da aplicabilidade da tecnologia do Acolhimento à demanda espontânea em uma UBS situada no sertão paraibano. Almejou-se revelar os possíveis avanços na assistência e gestão do cuidado, assim como, as dificuldades para implantação e efetivação de um espaço multiprofissional de acolhimento à demanda espontânea. Na UBS há uma sala específica para execução multiprofissional do Acolhimento e, nove entrevistados afirmaram ter participado da implementação da referida tecnologia. A maioria dos entrevistados elencaram como barreiras de execução do Acolhimento: a resistência de alguns usuários em compreender uma nova forma de gestão do cuidado baseada na ampliação do acesso através de classificação de riscos e vulnerabilidades e a resistência de profissionais em compartilhar a assistência em saúde de maneira horizontalizada. Como potencialidades, vislumbrou-se a capacidade resolutiva da tecnologia do Acolhimento, através do protagonismo de todos os profissionais, promovendo equidade e escuta qualificada.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde. Acolhimento. Demanda espontânea.

ABSTRACT

The National Humanization Policy (HumanizaSUS) as a guide for the care and management practices of the Unified Health System (SUS), as well as the National Basic Care Policy (PNAB) as a reorganization of health practices in Primary Health Care (PHC) proposes that, in the work process of professionals working in Basic Health Units (UBS), the technology called Reception be undertaken, to implement the principles and guidelines of the SUS and PNAB simultaneously and specific health weaknesses elucidated by users, managers and professionals not related to health care provided to spontaneous demand in PHC. This field research aimed to present the professionals' perception about the applicability of the technology for attending to spontaneous demand in a UBS located in the backlands of Paraíba. In addition, we will reveal the possible advances in assistance and care management, as well as the difficulties in implementing and implementing a multidisciplinary space for attending to spontaneous demand. The UBS has a specific room for the multidisciplinary implementation of the Reception, and nine interviewees stated that they had participated in the implementation of this technology. Most interviewees listed the following as barriers to implementing the Reception: the resistance of some users

in understanding a new form of care management based on expanding access through classification of risks and vulnerabilities, and the resistance of professionals in sharing health care in a horizontal manner. As potential, the Reception technology's ability to resolve problems was seen, through the protagonism of all professionals, promoting equity and committed listening.

Keywords: Primary Health Care. Reception. Spontaneous demand.

1. INTRODUÇÃO

Reconhecida como um dos principais eixos estruturantes do Sistema Único de Saúde (SUS), a Atenção Primária à Saúde (APS) foi concebida e é organizada por um conjunto de ações, programas e estratégias no âmbito individual e coletivo. A APS desde sua gênese propõe-se a articular o acesso da população aos serviços de saúde públicos e almeja, primordialmente, ser resolutive ao passo que fomenta nos referidos espaços o diagnóstico, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos, vigilância em saúde, prevenção de agravos, tratamento, proteção e promoção de saúde de maneira gratuita, universal e integral (Brasil, 2017).

Dentre as diversas reformulações significativas do SUS, principalmente, aqueles oriundos de discussões técnicas-práticas de gestores e profissionais comprometidos com a qualidade da assistência em saúde no país, em 2003, foi concebida a Política Nacional de Humanização – PNH, tendo como pressuposto responder a uma demanda social por humanização na atenção e gestão em saúde, considerando a dimensão subjetiva dos sujeitos que usufruem e/ou trabalham em serviços de saúde públicos no Brasil (Brasil, 2004).

Outro significativo marco da história da saúde pública no Brasil, com o intuito de solucionar as fragilidades elucidadas pelos usuários, gestores e profissionais das três esferas de governo, o Governo Federal implementou em 2006 a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) para fins de reordenar a APS no país. Após três atualizações, em sua última versão determinada pela Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017, esta política tem como premissa ampliar a oferta dos serviços de saúde, assim como, viabilizar a integralidade do acesso e assistência em saúde no país (Brasil, 2017).

A Estratégia de Saúde da Família (ESF) é, neste cenário, a estratégia governamental de maior abrangência e complexidade na APS, ofertando espaços de saúde com equipes multidisciplinares em comunidades urbanas e rurais (por meio das Unidades Básicas de Saúde - UBS) e fluviais (através das Unidades Básicas de Saúde

Fluviais - UBSF). As UBS são instaladas em locais estratégicos nos territórios possibilitando o acesso facilitado da população a estes serviços (Brasil, 2024).

A PNH e a PNAB abordam a complexidade da gestão e assistência em saúde, principalmente, no tocante à democratização do acesso a serviços de saúde, elucidando possibilidades de reorientação da dinâmica nas relações estabelecidas diariamente entre gestores, trabalhadores e usuários do SUS. Em especial, a PNAB promulga a implantação nas UBS de sala multiprofissional de Acolhimento à demanda espontânea (Brasil, 2017).

Partindo do pressuposto apresentado no §1º do art. 02 da PNAB (Brasil, 2017) de que a APS é a porta de entrada da população à assistência em saúde do SUS; neste cenário, a aplicabilidade da tecnologia do Acolhimento nestes serviços compreende espaços de escuta qualificada, valendo-se de tecnologias leves-duras (conhecimentos e protocolos), assim como, duras (matérias e equipamentos), com postura humanizada e foco nas necessidades e particularidades de todos os usuários que busquem assistência em saúde nestes serviços. Sendo assim, em vez (ou além) de perguntar se, em determinado serviço, há ou não acolhimento, talvez seja mais apropriado analisar como ele se dá (Brasil, 2013).

O estudo tem como objetivo geral apresentar a percepção dos profissionais acerca da aplicabilidade da tecnologia Acolhimento à demanda espontânea em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) situada no sertão paraibano.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizado inicialmente um levantamento bibliográfico em publicações disponíveis na Internet – publicações oficiais do Ministério da Saúde, assim como, de publicações acadêmicas/científicas – com o propósito de elucidar as contribuições científicas e, também, as promulgações do SUS acerca da temática.

A amostra da pesquisa foram os profissionais de uma Unidade Básica de Saúde, a saber: um enfermeiro, uma técnica em enfermagem, um odontólogo, uma auxiliar de saúde bucal, cinco agentes comunitários de saúde e, ainda, uma recepcionista. No tocante à equipe multiprofissional de residentes em Atenção Primária à Saúde (APS) –

um psicólogo, um profissional de educação física, uma enfermeira; também, uma médica residente em Medicina de Família e Comunidade, totalizando 14 profissionais.

A pesquisa adotou os critérios de inclusão: profissionais de nível superior e médio atuantes na Unidade Básica de Saúde escolhida como cenário deste estudo. E, como critérios de exclusão: trabalhadores do referido serviço de saúde que optarem por não participar do presente estudo. Ainda, os profissionais que estiverem gozando de férias ou estiver de licença.

A coleta de dados foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2024, valendo-se de entrevista semiestruturada, com tópicos relacionados à tecnologia do Acolhimento enquanto prática profissional realizada pelos profissionais da UBS. As entrevistas foram realizadas ao fim do expediente de trabalho de cada profissional, em uma sala reservada na própria UBS, evitando ruídos externos. Foi utilizado um aplicativo de gravação de áudio para fins de coleta das respostas e, posteriormente, análise destes dados. A análise de Conteúdo com abordagem temática foi norteadora para análise dos dados coletados.

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelo autor do presente estudo e compreende as seguintes questões subjetivas: Você participou da implementação do Acolhimento na UBS? Como se deu este processo?; Quais as barreiras para implementação e/ou execução da tecnologia do Acolhimento na UBS?; Quais as potencialidades da implementação e/ou execução da tecnologia do Acolhimento na UBS?; ainda, serão descritos os dados sociodemográficos dos participantes para fins de caracterização destes que, a saber, são: idade, gênero ao qual se identifica, estado civil, nível de escolaridade, função que exerce atualmente na UBS, tempo de exercício da função na UBS.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Patos – UNIFIP, tem como CAAE: 77593024.0.0000.5181 e número de parecer: 6.660.485. A obtenção do consentimento dos participantes para este estudo ocorrerá via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) datado, assinado e anexado à versão final da presente pesquisa; assegurando-se a preservação dos dados, da confidencialidade e do anonimato dos indivíduos pesquisados, assim como promulgado nas Resoluções nº 510/ 2016 e nº 580/2018, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados obtidos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo, pois tem-se o objetivo de garantir a descoberta do verdadeiro significado dos aspectos e fenômenos da vida social dos indivíduos. Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise seguiu o modelo de análise de conteúdo que se organiza em três fases: a primeira é a pré-análise, esta etapa possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda fase consiste na exploração do material, ou seja, é a sistematização das decisões tomadas. Já a terceira fase é a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nela os resultados serão tratados de forma a serem significativos e válidos (Bardin, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 14 profissionais com faixa etária entre 23 e 57 anos e a maioria possui como nível de escolaridade a graduação completa. O número de participantes do sexo feminino (64%) foi superior aos profissionais do sexo masculino (36%). A tabela abaixo apresenta todos os dados em relação ao perfil dos participantes.

Tabela 1: Perfil dos participantes que trabalham numa Unidade Básica de Saúde do interior paraibano.

Entrevistado	Idade (anos)	Estado civil	Gênero	Nível de escolaridade	Tempo de exercício da função na UBS
P1	33	Solteiro	Masculino	Pós-graduação completa	4 anos
P2	23	Solteiro	Masculino	Pós-graduação completa	11 meses
P3	35	Casado	Masculino	Pós-graduação	11 meses

				completa	
P4	25	Solteiro	Masculino	Pós- graduação incompleta	7 meses
P5	26	Solteira	Feminino	Pós- graduação completa	11 meses
P6	49	Casada	Feminino	Técnico	5 anos
P7	40	Casada	Feminino	Técnico	2 anos
P8	43	Casado	Masculino	Graduação completa	2 anos
P9	33	Casada	Feminino	Graduação completa	7 anos
P10	26	Solteira	Feminino	Pós- graduação completa	11 meses
P11	37	Casada	Feminino	Graduação completa	6 anos
P12	39	Casada	Feminino	Técnico	3 anos
P13	57	Solteira	Feminino	Técnico	8 anos
P14	27	Solteira	Feminino	Graduação completa	4 anos

Fonte: Autoria própria (2024).

Após a realização da entrevista, foi possível elencar categorias temáticas para realização da discussão dos dados, as quais, para este estudo, foram descritas da seguinte maneira: Categoria I: a implementação da tecnologia do Acolhimento na UBS; Categoria II: as principais barreiras para implementação/execução da tecnologia do Acolhimento na UBS e, Categoria III: percepções dos entrevistados acerca das potencialidades da tecnologia do Acolhimento.

6.1. A implementação da tecnologia do Acolhimento a demanda espontânea na UBS

Na Unidade Básica de Saúde (UBS) existe uma sala multiprofissional para fins de execução do Acolhimento à demanda espontânea. Entre os entrevistados, nove destes afirmaram ter participado da implementação da tecnologia do Acolhimento na UBS.

[...] A implantação foi produto de uma territorialização. Então, com a territorialização que foi realizada pelos residentes, se viu a necessidade para ampliar o acesso, melhorar a qualidade da assistência aos usuários do território. [...] (P1).

[...] Foi uma reunião com toda a equipe, que viu a necessidade de ter esse Acolhimento aqui na Unidade; antes não tinha esse Acolhimento... A demanda estava sendo muito grande... e surgiu a ideia de fazer o Acolhimento [...] (P11).

Como exposto no art. 3º da PNAB (Brasil, 2017), a Territorialização é uma das diretrizes do SUS e da Rede de Atenção à Saúde (RAS) a serem operacionalizadas na Atenção Primária à Saúde. Gondim e Monken (2017) explicam que a necessidade de conhecer o território adscrito a unidade de saúde, identificar riscos, vulnerabilidades e potencialidades deste lugar e, ainda, analisar as condições de vida dos usuários do serviço, reconhecendo os determinantes sociais de saúde permite aos profissionais do referido serviço, compartilhar decisões e intervenções de vigilância em saúde.

[...] A equipe identificou que a forma antiga estava gerando muitos conflitos com os pacientes devido a quantidade de fichas, horário de atendimento... o pessoal tem que chegar muito cedo para pegar as fichas e acabava que nem conseguia mais fichas para o atendimento médico [...] (P12).

A organização do processo de trabalho em equipe na APS é um desafio em vista a complexidade de demandas que podem emergir nos atendimentos diários. Contudo, “é fundamental que as unidades de atenção básica estejam abertas e preparadas para acolher o que não pode ser programado, as eventualidades ou imprevistos” (Brasil, 2013, p. 20).

[...] aos poucos a população foi também se acostumando, porque até hoje ainda tem gente que pergunta quantas fichas têm... [...] (P14).

Todo processo de mudança pode gerar conflitos e requer avaliações periódicas na gestão no cuidado em saúde. Muitas vezes, esses momentos de sofrimento dos usuários são fundamentais para a criação e fortalecimento de vínculos. Na prática, os usuários (re)conhecem a eficácia da assistência em saúde multiprofissional, além do atendimento médico (Brasil, 2013).

[...] Então, a equipe decidiu fazer a implantação e após a capacitação da equipe, que se deu através de vários encontros que foram realizados [...] nós participamos também de cursos de capacitação online [...] (P1).

O processo de Educação Permanente em Saúde é de grande valia para melhoria na qualidade da gestão do cuidado em saúde. A integração ensino-serviço, por sua vez, consiste em estratégia de aprimoramento profissional que conecta conteúdo informativo e motivação, por meio da construção coletiva do conhecimento (Ferreira *et al.*, 2022).

[...] Inicialmente nós definimos um local para o acolhimento, não que ele seja obrigatoriamente realizado nesse espaço, né? [...] é realizado por todos os profissionais na prática [...] a gente utilizou uma sala para garantir, primeiro, a confidencialidade do paciente, né? E para ter maior possibilidade de uma escuta qualificada. Então, no acolhimento é feita a escuta qualificada e em boa parte a demanda ali já é resolvida [...] (P1).

O Acolhimento à demanda espontânea na UBS não pode (não deve) tornar-se uma ferramenta padronizada em caráter absoluto. Esta tecnologia propõe uma postura/atitude do profissional da APS que permita o cuidado em saúde em diferentes lugares e situações.

Os trabalhadores que são encarregados de realizar a escuta das demandas espontâneas (sem agendamento antecipado) deve ter a capacidade de analisar as falas, identificando se existem riscos e vulnerabilidades, também deve ter clareza das ofertas de cuidado que existe na UBS, possibilitar o diálogo com outros colegas de trabalho, ter algum grau de resolubilidade para a necessidade os usuários (Brasil, 2013).

A reorganização do processo de trabalho valendo-se da tecnologia do Acolhimento à demanda espontânea na APS traz consigo peculiares devido as diferentes conjunturas e realidades sociais presentes no país. Abaixo, podemos vislumbrar algumas barreiras apontadas pelos profissionais atuantes em uma UBS.

6.2. As principais barreiras para efetivação do Acolhimento na UBS

Identificar as dificuldades/barreiras na gestão do cuidado em saúde, em todos os âmbitos do SUS, deverá ser um trabalho de análise periódico, tendo em vista a complexidade dos diferentes cenários possíveis.

Então, os usuários estão muito acostumados a pegar a ficha por ordem de chegada. O acolhimento vai totalmente contra isso, porque você vai dar prioridade a quem necessita de prioridade. Então, essa dificuldade cultural dos usuários também dificulta (P1).

Tem gente que é meio contra o acolhimento, mesmo depois de mais de um ano da implementação. É meio que resistente, porque eu acho mais o modelo tradicional, de fichas e tudo mais (P2).

Ainda que o foco principal dos usuários do serviço seja o profissional médico, o acolhimento exercido por todos os profissionais de saúde permite que o espaço desses serviços seja campo de práticas e saberes compartilhados (Giordani *et al.*, 2020). A assistência em saúde centrada no médico ainda persiste culturalmente no Brasil. Organizar-se a partir do acolhimento dos usuários exige que a equipe reflita sobre o conjunto de ofertas que ela tem apresentado para lidar com as necessidades de saúde da população (Brasil, 2013).

[...] uma grande barreira que eu tenho percebido é questão de comunicação entre os profissionais [...] (P3).

[...] essa coisa de mudança sempre gera conflitos... o povo acostumado com uma coisa, depois muda... mesmo que seja para o bem, mas a pessoa não entende né [...] (P8).

A PNH trabalha com o reconhecimento dos poderes, saberes e afetos que estão em jogo nas relações de trabalho. A implementação da tecnologia do Acolhimento em um serviço de saúde também transforma paradigmas, principalmente, no tocante a tensões nas relações intersubjetivas dos profissionais; a assistência multiprofissional requer um novo olhar sobre as relações de trabalho (Brasil, 2016).

6.3. As percepções dos trabalhadores da UBS acerca das potencialidades da tecnologia do Acolhimento

Uma equipe que acolhe o usuário trabalha muito distinta daquela que se organiza a partir de filas, de fichas ou exclusivamente de agendamento. Portanto, a PNH e a PNAB promulgam a implantação da tecnologia Acolhimento como ferramenta de qualificação da gestão em saúde (Brasil, 2016).

[...] potencialidade do acolhimento é a organização do fluxo de atendimento. Então, organizando o fluxo de atendimento, melhora a classificação de risco das pessoas que chegam, faz com que os próprios profissionais consigam conhecer quais são os motivos de busca de atendimento na unidade. Então, você consegue conhecer o perfil epidemiológico do seu território através do acolhimento [...] (P1).

A classificação de risco deve ser pensada como uma forma de selecionar os pacientes com demandas mais urgentes, que precisam ser atendidos com prioridade,

pelo risco de seu estado de saúde de complicar mais rapidamente. É através da relação estabelecida no Acolhimento que, muitas vezes, identificam-se os usuários que necessitam de maior atenção, de acompanhamento periódico (Brasil, 2016).

[...] a gente entende o problema e consegue direcionar melhor, muitas vezes não só para a equipe médica, mas também para os outros serviços do posto [...] (P2).

[...] principalmente para a questão do atendimento médico, porque já direciona certas demandas que iriam passar por ele que não haveria uma necessidade, né? então já vai ser direcionado pra onde precisa e desafoga um pouco o sistema [...] (P8).

Tradicionalmente, os usuários esperam em filas, valendo-se de fichas para ordenar o atendimento, prioritariamente, do profissional médico; situação oposta ao Acolhimento. A fila e a cota de “consultas do dia” (senhas limitadas), além de submeterem as pessoas à espera em situação desconfortável e sem garantia de acesso, são muitas vezes contrários do princípio de equidade (Brasil, 2013).

[...] também fazer com que a gente consiga trabalhar de forma Interprofissional e fazer com que o médico saia um pouco dessa figura central do cuidado [...] E criação de vínculo também [...] (P10).

[...] o paciente percebe que, às vezes, o atendimento no acolhimento já resolve sua demanda e não necessariamente você precisa de atendimento médico... nem tudo o que você está precisando é exatamente só resolvido pelo médico [...] (P12).

Através da tecnologia do Acolhimento, o protagonismo é dado a todos os profissionais. Em algumas situações, a própria pessoa que realiza a escuta pode ser responsável por realizar intervenções (Brasil, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, almejou-se discutir acerca das adversidades e potencialidades da tecnologia do Acolhimento como ferramenta democrática de assistência em saúde à demanda espontânea em uma Unidade Básica de Saúde localizada no sertão paraibano, na perspectiva dos trabalhadores que atuam no referido serviço público de saúde.

Cabe mencionar que é equivocado restringir a responsabilidade do Acolhimento para alguns trabalhadores de saúde, tendo em vista que, a assistência em saúde tem início a partir do momento que o usuário busca a unidade de saúde. Portanto, é relevante afirmar a necessidade de Educação Permanente para todos os funcionários do serviço.

Desta forma, podemos vislumbrar a resolução de barreiras que, impreterivelmente, emergem na rotina de trabalho em unidades de saúde.

A resistência de alguns usuários em compreender uma nova forma de gestão do cuidado, baseada na ampliação do acesso através de classificação de riscos e vulnerabilidades e a resistência de alguns profissionais em compartilhar a assistência em saúde de maneira horizontalizada são temáticas que necessitam de atenção, tendo em vista que dificultam a eficiência e eficácia da gestão do cuidado. Portanto, uma das principais atribuições da equipe de profissionais de saúde é promover um diálogo favorável junto aos usuários dos serviços de saúde, na perspectiva de educação em saúde acerca da gestão do cuidado e práticas em saúde.

No tocante as potencialidades, foi possível vislumbrar neste estudo melhorias na gestão do cuidado quando as equipes de saúde empenham-se em (re)organizar o processo de trabalho através de tecnologias como o Acolhimento à demanda espontânea na Atenção Primária à Saúde. Reitera-se a importância de promoção e efetivação da Educação Permanente em Saúde para todos os trabalhadores em saúde, possibilitando, desta forma, atualização de olhares e práticas em saúde.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS: política nacional de humanização – a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde; 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Acolhimento à demanda espontânea (Caderno Atenção Básica, n. 28)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 56 p. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/humanizacao/biblioteca/documentos-norteadores/cadernos_de_atencao_basica_-_volume_i.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento na gestão e o trabalho em saúde**. Brasília, DF, 2016. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_gestao_trabalho_saude.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, v. 183,

n. 1, p. 68-68, 2017. [Internet]. Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/index.php/legislacoes/gabinete-do-ministro/16247-portaria-n-2-436-de-21-de-setembro-de-2017>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estratégia Saúde da Família**. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/estrategia-saude-da-familia>. Acesso em: 03 mar. 2024.

FERREIRA, Lorena.; BARBOSA, Julia Saraiva de Almeida; CRUZ, Marly Marques da; ESPOSTI, Carolina Dutra Degli Educação Permanente em Saúde na atenção primária: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 43, n. 120 jan-mar, p. 223–239, 2022. Disponível em: <https://saudeemdebate.emnuvens.com.br/sed/article/view/1283>. Acesso em: 3 fev. 2024.

GIORDANI, Jessye Melgarejo do Amaral; UNFER, Beatriz; MERHY, Emerson. Elias; HILGERT, Juliana Balbinot. Acolhimento na Atenção Primária à Saúde: revisão sistemática e metassíntese. **Revista de APS**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2021.

GONDIM, Grácia Maria de Miranda; MONKEN, Maurício. Território e territorialização. In: GONDIM, G. M. M.; CHRISTÓFARO, M. A. C; MIYASHIRO, G. M. (Org.). **Técnico de vigilância em saúde: contexto e identidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 21-44.

CAPÍTULO 4 - A PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CRIMINALIZAÇÃO DO *STALKING* NA LEI Nº14.132/2021 NO BRASIL

THE PROTECTION OF FUNDAMENTAL RIGHTS AND THE CRIMINALIZATION OF STALKING IN LAW NO. 14,132/2021 IN BRAZIL

Margarida Laura Alexandre Timbane ¹
Alexandre António Timbane ²

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Ruy Barbosa, Centro Universitário UNIRUY-WYDEN, Campus Imbuí- Salvador (BA), E-mail:margarida2014laura@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9955-9604>

² Pós-Doutor em Filologia e Língua Portuguesa, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Universidade de São Paulo, Pós-Doutor em Letras pelo Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Doutor e Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês pela Universidade Pedagógica, Moçambique. É docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês e da Universidade Estadual Feira de Santana (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). E-mail: alexandre.a.timbane@gmail.com e Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2061-9391>

RESUMO

Vivemos numa sociedade dinâmica em que os crimes tendem a evoluir os mecanismos da sua execução e que as tecnologias têm um papel preponderante. A palavra *stalking* é um empréstimo do inglês que qualifica uma violência psicológica e social de uma conduta de perseguição por diversas formas: por telefone, por mensagens, pelas redes sociais ou mesmo fisicamente ameaçando e gerando insegurança, medo ou ainda constrangimento na vítima (JÚNIOR, 2021; VEIGAS, MANSUR, 2020). O presente capítulo busca analisar o crime de *stalking*, tipificado no Art.147-A do Código Penal brasileiro, introduzido pela Lei nº 14.132/2021 “denominada crime de perseguição” e questionando e analisando a forma como a Lei realmente protege os direitos fundamentais constitucionais. A pesquisa aborda as características e implicações legais dessa conduta, que consiste na perseguição reiterada e obsessiva de um indivíduo, causando temor ou sofrimento à vítima podendo até ser psíquica ou física. O estudo, baseado na metodologia documental e qualitativa, examina tanto o *stalking* físico quanto o digital (*cyberstalking*), destacando os desafios na aplicação da Lei e a importância da proteção dos direitos naturais, como liberdade, igualdade e dignidade dos seres humanos a privacidade entre outros. Além disso, foi realizada uma análise comparativa com legislações internacionais, visando compreender as diferentes abordagens e a eficácia das medidas adotadas no combate a essa prática criminosa. Da pesquisa se conclui que há necessidade de sensibilizar e orientar o meio social para a identificação de sinais de *stalking* e nortear para que este fenômeno seja denunciado sempre com máxima urgência afim de evitar situações mais extremas como por exemplo o homicídio das vítimas.

Palavras-chave: *Stalking*. Direito Penal. Criminalização. Proteção de Vítimas. Artigo 147-A CP. Lei nº 14.132/2021.

ABSTRACT

We live in a dynamic society in which crimes tend to evolve in the mechanisms of their execution and in which technologies play a preponderant role. The word *stalking* is a loanword from English that qualifies psychological and social violence as a form of persecution in various forms: by telephone, by messages, on social media or even physically threatening and generating insecurity, fear or even embarrassment in

the victim (JÚNIOR, 2021; VEIGAS, MANSUR, 2020). This chapter seeks to analyze the crime of stalking, typified in Art.147-A of the Brazilian Penal Code, introduced by Law No. 14,132/2021 "called the crime of persecution" and questioning and analyzing the way in which the Law actually protects fundamental constitutional rights. The research addresses the characteristics and legal implications of this conduct, which consists of the repeated and obsessive persecution of an individual, causing fear or suffering to the victim, which may even be psychological or physical. The study, based on documentary and qualitative methodology, examines both physical and digital stalking (cyberstalking), highlighting the challenges in enforcing the Law and the importance of protecting natural rights, such as freedom, equality and dignity of human beings, privacy, among others. In addition, a comparative analysis was carried out with international legislation, aiming to understand the different approaches and the effectiveness of the measures adopted to combat this criminal practice. The research concludes that there is a need to raise awareness and guide the social environment to identify signs of stalking and to guide this phenomenon so that it is always reported with maximum urgency in order to avoid more extreme situations such as the murder of the victims.

Keywords: Stalking. Criminal Law. Criminalization. Victim Protection. Article 147-A CP. Law No. 14,132/2021.

1. INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que nos últimos anos, a sociedade brasileira tem assistido a um crescente debate sobre a proteção da privacidade e da liberdade individual, especialmente diante do avanço das tecnologias de comunicação. O artigo 5º inc. X da Constituição de 1988 expressa que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação...” Nas últimas décadas se observa um aumento exponencial de um crime chamada *Stalking*. Há vários estudos que promovem debates sobre este fenômeno. Pode-se citar Santos (2017), Viegas e Mansur (2020), Junior (2021), Braga (2013), Bottiglieri (2018) entre outros. O *stalking* é uma prática caracterizada pela perseguição insistente e inoportuna de uma pessoa, tornou-se um problema de segurança pública que afeta diversas vítimas, especialmente no ambiente digital.

A criminalização do *stalking* no Brasil, por meio da Lei nº 14.132/2021 trouxe uma importante inovação para o Direito Penal ao tipificar essa conduta como crime de perseguição. Antes da referida Lei, a proteção contra o *stalking* era limitada e dependia da interpretação de outras tipificações penais, como ameaça e assédio. Este trabalho tem como objetivos principais: analisar a criminalização do *stalking* no Brasil, com foco na Lei nº 14.132/2021, e investigar sua aplicação prática no âmbito do Direito Penal brasileiro. Os objetivos específicos incluem: (i) Discutir o conceito de *stalking* e suas características; (ii) Examinar o contexto histórico e jurídico que levou à criminalização

do *stalking* no Brasil; (iii) Analisar casos práticos em que a lei foi aplicada, identificando possíveis desafios e lacunas e; (iv) Avaliar a eficácia da legislação na proteção das vítimas e na dissuasão dessa prática.

A pesquisa é relevante consolidando as discussões teóricas sobre a temática e buscando aprofundar aspectos teóricos da aplicabilidade da Lei na busca incessante da justiça social e da defesa dos direitos e garantias fundamentais. Este crime tem sido incentivado pelas tecnologias, especialmente nas redes sociais e no aspecto físico. Desta forma, a pesquisa chama atenção a sociedade de um modo geral para que fiquem atentos aos sinais de *stalking* devendo adotar a denúncia como um caminho certo para o combate e não o silêncio.

A metodologia adotada para este trabalho foi predominantemente documental alicerçada pela metodologia qualitativa para análise de casos concretos do *stalking*. Serão analisadas obras doutrinárias sobre o tema, nomeadamente artigos científicos, livros, legislação pertinente, além de jurisprudências selecionadas que ilustram a aplicação da Lei nº 14.132/2021. A pesquisa visa a compreensão crítica dos aspectos legais e sociais envolvidos na criminalização do *stalking*, bem como a identificação de possíveis melhorias na legislação. O artigo inicia falando sobre a origem da palavra *stalking*,

2.ORIGEM E DEFINIÇÃO DE STALKING

A palavra *stalking* provou ser difícil de definir, principalmente porque significa muitas coisas. Em português, não existe uma tradução exata que transmita plenamente o seu significado. As expressões mais próximas são "perseguição compulsiva", "perseguição por intrusão" e "assédio". Sobre a origem dessa expressão, é importante esclarecer que não é uma palavra nova (AMIKY, 2014). É crucial refletir sobre o *stalking* por ser uma prática que envolve uma série de comportamentos obsessivos e indesejados, como vigilância, envio constante de mensagens, telefonemas, ou até mesmo o seguimento físico da vítima.

O termo "stalking" originou-se do verbo em inglês "to stalk", que significa "perseguir" ou "espreitar", e passou a ser utilizado na criminologia para descrever condutas de perseguição reiterada que causam medo ou perturbação à vítima (CANTO,

2021; GUARAGNI, 2023). Assim, nas palavras de Cabette (2021, apud DAMÁSIO, 2015), aborda-se que:

Stalking é uma forma de violência na qual o sujeito ativo invade a esfera de privacidade da vítima, repetindo incessantemente a mesma ação por maneiras e atos variados, empregando táticas e meios diversos: ligações nos telefones celular, residencial ou comercial, mensagens amorosas, telegramas, ramalhetes de flores, presentes não solicitados, assinaturas de revistas indesejáveis, recados em faixas afixadas nas proximidades da residência da vítima, permanência na saída da escola ou trabalho, espera de sua passagem por determinado lugar, frequência no mesmo local de lazer, em supermercados etc. O stalker, às vezes, espalha boatos sobre a conduta profissional ou moral da vítima, divulga que é portadora de um mal grave, que foi demitida do emprego, que fugiu, que está vendendo sua residência, que perdeu dinheiro no jogo, que é procurada pela polícia etc. Vai ganhando, com isso, poder psicológico sobre o sujeito passivo, como se fosse o controlador geral dos seus movimentos”. (CABETTE, 2021, p.23 apud DAMÁSIO, 2015).

De acordo com a Lei nº 14.132/2021, o crime de perseguição (*stalking*) é definido como "perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade". A pena prevista é de reclusão de seis meses a dois anos e multa. A pena é aumentada de metade se o crime for cometido contra criança, adolescente ou idoso, ou contra mulher por razões de sexo nos termos do § 2º-A do art. 121 do código penal, mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas ou com o emprego de arma. As penas deste artigo são aplicáveis sem prejuízo das correspondentes à violência e somente se procede mediante representação.

O conceito de *stalking*, como crime, surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, após casos de celebridades que foram perseguidas por fãs obsessivos. A primeira legislação específica sobre o tema foi aprovada na Califórnia, em 1990, em resposta ao assassinato da atriz Rebecca Schaeffer que foi perseguida, importunada e morta por um fã. Desde então, vários países passaram a adotar legislações específicas para lidar com essa prática, reconhecendo-a como uma ameaça à segurança e ao bem-estar das vítimas.

No Brasil o comportamento persecutório era anteriormente tratado por meio de crimes correlatos, como ameaça (art. 147 do Código Penal), injúria (art. 140 do Código Penal) e invasão de domicílio (art. 150 do Código Penal). No entanto, esses dispositivos não abrangiam de forma satisfatória as especificidades do *stalking*, especialmente

quando praticado de maneira insidiosa e repetitiva. A Lei nº 14.132/2021 veio para preencher essa lacuna, oferecendo uma proteção mais robusta às vítimas.

Embora o *stalking* possa envolver comportamentos que se enquadram em outros tipos penais, como ameaça ou injúria, ele se distingue por sua natureza persistente e repetitiva. Diferentemente de uma ameaça isolada, o *stalking* se caracteriza pela continuidade das ações, que visam causar medo, controle ou manipulação da vítima. Além disso, o *stalking* pode ocorrer em contextos variados, incluindo relacionamentos íntimos, ambiente de trabalho ou por indivíduos desconhecidos. A prática também se diferencia pelo impacto psicológico profundo que causa na vítima, que muitas vezes vive em estado constante de vigilância e temor por sua segurança ou de outrem, além do tormento emocional.

3. A CRIMINALIZAÇÃO DO STALKING NO BRASIL / LEI 14.132/2021 E SEUS TIPOS

A perseguição entre pessoas não é de hoje. Faz parte de todas as sociedades, especialmente provocado por influências culturais, crenças ou mesmo por distúrbio psíquico. Com o advento do esmartfone e das redes sociais, a situação se torna mais profunda de tal forma que alguns criminosos acham que podem se esconder 'por detrás dos dispositivos eletrônicos e que a internet é uma terra sem lei e sem punibilidade aparente. Os estudos de Braga (2013), de Cruz (2021), Machado e Mombach (2016) e Pereira mostram que é tarefa da justiça proteger os cidadãos contra este tipo de crime que elimina as liberdades da vítima. A vítima passa a ser refém caso não denuncie este crime às autoridades policiais e da justiça. Toda a vítima que não denuncia se coloca em perigo e a sua liberdade passa a ser fictícia.

A criminalização do *stalking* no Brasil foi formalizada com a promulgação da Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021, que alterou o Código Penal para incluir o artigo 147-A, tipificando o crime de perseguição. Essa nova legislação representou um avanço significativo na proteção das vítimas de *stalking*, estabelecendo uma punição específica para essa conduta. O artigo 147-A do Código Penal define o crime de perseguição como:

Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade.

Pena – reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

§ 1º A pena é aumentada de metade se o crime é cometido:

I – Contra criança, adolescente ou idoso;

II – Contra mulher por razões da condição de sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código;

III – mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas ou com emprego de arma.

§ 2º As penas deste artigo são aplicáveis sem prejuízo das correspondentes à violência.

§ 3º Somente se procede mediante representação.” (BRASIL, 1940).

A pena prevista é de reclusão de seis meses a dois anos e multa, podendo ser aumentada em 50% se o crime for cometido contra mulher por razões da condição do sexo feminino (feminicídio), contra criança, adolescente ou idoso, ou mediante concurso de duas ou mais pessoas. A lei também introduziu a possibilidade de medidas protetivas de urgência, semelhantes às previstas na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), para proteger a vítima, como o afastamento do agressor do local de convivência ou proibição de contato.

Além do crime de *stalking*, tipificado no artigo 147-A do Código Penal pela Lei nº 14.132/2021, há outros delitos que podem estar relacionados a essa conduta, dependendo das circunstâncias envolvidas. Alguns exemplos incluem, Ameaça (Art. 147 do Código Penal): Se a conduta de perseguição envolver ameaças de causar mal injusto ou grave, pode configurar o crime de ameaça,

Ameaça Art. 147 — Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena de prisão de seis meses a dois anos. Perseguição Obsessiva ou Insidiosa

§1º. Perseguir alguém, de forma reiterada ou continuada, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade. Pena — Prisão, de dois a seis anos, e multa (BRASIL, 2012).

Bem como a Invasão de Dispositivo Informático (Art. 154-A do Código Penal):

Art. 154-A. Invadir dispositivo informático de uso alheio, conectado ou não à rede de computadores, com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do usuário do dispositivo ou de instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita: (Redação dada pela Lei nº 14.155, de 2021). Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Caso o perseguidor acesse indevidamente dispositivos eletrônicos (como celular ou computador) da vítima, pode responder por invasão de dispositivo. Segundo Jesus e Milagre (2016) A liberdade individual inclui o direito de manter em sigilo os dados armazenados em meios digitais, bem como de proteger os dispositivos eletrônicos que possuem mecanismos de segurança contra acessos não autorizados pelo seu proprietário. Assim como pode existir crimes contra honra, Calúnia, Difamação e Injúria (Arts. 138 a 140 do Código Penal): Se o perseguidor por exemplo difamar ou caluniar a vítima publicamente, ou insultá-la diretamente, esses crimes contra a honra também podem ser aplicáveis.

A Violação de Domicílio também pode ser um delito relacionado ao *stalking*, crime este contra a inviolabilidade do domicílio, previsto no (Art. 150 do Código Penal): Se o *stalker* invadir a residência da vítima, ele pode ser acusado de violação de domicílio.

Crimes contra a Dignidade Sexual dependendo das ações do perseguidor, como assédio físico ou sexual, A Lei nº 12.015/2009 dispõe sobre os crimes contra a dignidade sexual e contra a liberdade sexual, podendo ser aplicados crimes como estupro, violação sexual mediante fraude, assédio sexual, estupro de vulnerável, corrupção de menores, divulgação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia, mediação para servir à lascívia de outrem, casa de prostituição, rufianismo, promoção de migração ilegal e ato obsceno. Tal como aduz Cabette, 2021, p. 24)

Outras contravenções, além da já mencionada “Perturbação da Tranquilidade”, podiam também ocorrer. São exemplos: Vias de Fato (art. 21, LCP), Importunação Ofensiva ao Pudor (art. 61, LCP, atualmente revogado pela Lei nº 13.718/18, mas se podendo falar em crime de Importunação Sexual, conforme redação dada pela mesma lei ao art. 215-A, CP) e Perturbação do Trabalho ou do Sossego Alheios (art. 42, LCP). Com o advento da Lei nº 13.718/18 também não se poderia descartar condutas como as que configuram o crime de “Divulgação de cena de estupro, de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia”, conforme dispõe o atual art. 218-C, CP.

3.1 ANÁLISE DO IMPACTO PSICOLÓGICO E SOCIAL DO STALKING NAS VÍTIMAS

A questão do *stalking* é um crime alarmante no mundo inteiro. Dados mostram que o crime tende a aumentar muito mais gerada pela impunidade e o uso de manobras tecnológicas. Por exemplo, o estudo de Boen e Lopes (2019) reportam que na Inglaterra, uma em cada cinco mulheres passa pela experiência; na Itália, a taxa de prevalência de *stalking* é de 11,2% da população; em Portugal, 25% das mulheres passam por este crime. Muitos países do mundo preparam legislações para enfrentar este crime, nomeadamente Estados Unidos, Austrália, Alemanha, Áustria, Dinamarca, Holanda, Reino Unido, República Tcheca, Irlanda entre vários outros tal como mostram os estudos de Rosa (2012) e Brito (2013).

Estes países procuram se precaver e proteger os seus cidadãos por meio da criação e Leis específicas para atender o crime de *stalking* que tende a aumentar suas vítimas. O impacto psicológico ainda é incalculável porque estudos e pesquisas ainda avançam sobre esta temática. A análise do impacto psicológico e social do *stalking* nas vítimas é um aspecto essencial para entender a gravidade do crime e sua repercussão além do âmbito jurídico

3.2. MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA E MEDIDAS CAUTELARES COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO

As medidas protetivas são instrumentos cautelares que têm por objetivo resguardar a integridade física, moral e emocional das vítimas, principalmente em casos de violência doméstica, mas também aplicáveis ao crime de *stalking*. O modelo dessas medidas foi amplamente inspirado pela Lei N° 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha que busca basicamente prevenir a violência de gênero, essas medidas protetivas podem incluir o afastamento do agressor, a proibição de contato por qualquer meio, o impedimento de frequentar determinados locais, como o ambiente de trabalho ou a residência da vítima, e outras restrições de liberdade do acusado.

Essas medidas visam quebrar o ciclo de perseguição e garantir que a vítima tenha um período de segurança enquanto a investigação e o processo judicial ocorrem em que o risco à segurança da vítima é iminente. Entretanto, um dos principais desafios

para a legislação brasileira é a eficácia da aplicação das medidas protetivas de urgência, muitas das vezes, os stalkers desrespeitam as ordens judiciais, seja se aproximando da vítima, tendo contato fisicamente ou virtualmente entre outras restrições.

É um fato incontestável que as medidas de proteção oferecem uma solução jurídica rápida e até relativamente acessível, porém muitas das vezes não se torna eficaz na forma da lei, sua eficácia depende de mecanismos de monitoramento mais rigorosos, como o uso de tornozeleiras eletrônicas para os agressores e uma resposta policial mais eficiente em casos de descumprimento.

A prisão preventiva é uma medida cautelar mais extrema, prevista no Código de Processo Penal (art. 312), que visa garantir a ordem pública, a aplicação da lei penal, ou a conveniência da instrução criminal. No contexto do *stalking*, a prisão preventiva pode ser decretada quando o comportamento do agressor representa uma ameaça concreta e persistente à vida ou à integridade da vítima, especialmente em casos de reincidência ou descumprimento de medidas protetivas. Assim se manifesta Cabette (2021, p. 25):

Destaque-se que a Prisão Preventiva como instrumento para efetivar o cumprimento de medidas protetivas de urgência na legislação brasileira, nos termos do art. 313, IV, CPP, deve ser encarada não só como um novo caso de aplicabilidade da prisão provisória (crimes que envolvem violência doméstica contra a mulher, independentemente da pena), mas também como um novo fundamento desta, objetivando garantir o cumprimento efetivo das medidas protetivas de urgência e somente então reclamando do art. 312, CPP os requisitos da prova do crime e dos indícios suficientes de autoria. Para além disso, é de se ver que a conduta do “Stalking” também normalmente se amoldaria ao fundamento da preventiva previsto no art. 312, CPP, da “garantia da ordem pública”, certamente abalada com a atuação reiterada do infrator.

A jurisprudência brasileira começa a formar precedentes importantes no uso de medidas protetivas e prisão preventiva em casos de *stalking*. Em alguns casos, a decretação de prisão preventiva por descumprimento de ordens protetivas tem se mostrado eficaz para interromper o ciclo de perseguição e proteger a vítima. No exato mesmo sentido cita-se decisão jurisprudencial brasileira do acórdão n. 07431927220208070000 - (0743192-72.2020.8.07.0000 - Res. 65 CNJ)

(...) Diante do exposto, verifica-se que o representado foi intimado da decisão concessiva das medidas protetivas em 13 de julho de 2019, descumprindo-as, portanto, em data posterior à intimação. Nesse viés, pelos elementos de informação trazidos aos autos até o momento, principalmente pelos depoimentos da vítima e da testemunha presencial, constato que o representado descumpriu as medidas impostas, porquanto este estava

obrigado a não manter contato com a ofendida e a não se aproximar desta. Logo, não há outra medida jurídica cabível a não ser o encarceramento provisório do representado, já que este, mesmo depois de intimado, descumpriu as medidas protetivas que lhe foram impostas, as quais se tornaram insuficientes... Ressalto que o agressor não respeitou as medidas específicas de proibição de aproximação e de contato anteriormente determinadas e manteve contato com a vítima. Impende ressaltar, ainda, que a notícia não é apenas de descumprimento da decisão de medidas protetivas, o que já seria suficientemente grave, mas também há notícias de reiteradas agressões físicas e verbais, além de ameaças graves contra a vítima. Nesse cenário, entendo ser o encarceramento provisório medida necessária e proporcional à conduta praticada, já que, além do descumprimento das medidas protetivas anteriormente impostas, fazem-se presentes o 'fumus commissi delicti' e o 'periculum libertatis', consistente, o primeiro, em indícios de ocorrência de quaisquer das formas de violência contra a mulher, definidas nos Arts. 5º e 7º da Lei 11.340/2006, e, o segundo, no risco de inutilidade do provimento requerido, se a medida não for prontamente deferida.

4. METODOLOGIA E ANÁLISES

4.1 ELEMENTOS E CARACTERÍSTICAS DO CRIME DE STALKING

Para a caracterização do crime de *stalking*, é necessário que a conduta do agente se manifeste de forma reiterada e que cause efetiva perturbação à vítima, restringindo sua liberdade ou violando sua privacidade. Os elementos constitutivos do crime incluem:

A conduta do agente é reiterada, ou seja, um único ato isolado, em geral, não é suficiente para caracterizar o crime de *stalking*, é necessário também que as ações do delituoso cause perturbação à vítima, ou seja ações como seguir ou acompanhar alguém insistentemente, ameaçando a integridade mental ou física ou invadir sua privacidade, e consequentemente restringindo seu direito de ir e vir, (locomoção), assegurado a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal.

O crime pode ser cometido por qualquer meio, incluindo comunicações eletrônicas, seguimento físico, vigilância, ou qualquer outra forma de contato indesejado. Isso abrange tanto o *stalking* presencial quanto o *stalking* virtual podendo ser cometido por um ex-companheiro, um desconhecido, ou vizinho, um colega de trabalho entre outros, podendo ser feito por meio de centenas de mensagens ou ligações da mesma pessoa, notando que o indivíduo está sempre no mesmo local ou horário que a vítima, criação de perfis falsos que acompanham a vida íntima da vítima, etc.

As motivações são diversas, seja por curiosidade, um desejo por querer manter uma conexão com a vítima, vingança, sentir prazer por assustar e levar medo e angústia à vítima, estabelecer um relacionamento afetivo.

Em muitos casos, como avistaremos mais adiante, o *stalking* resulta do exagero, da perturbação, da invasão da privacidade e de sossego. O Direito não é a única área científica que se interessa por este fenômeno. As áreas de Sociologia, da Psiquiatria, da Psicologia, da Linguística Forense, Ciência computacional entre outras (BENITES, BOTELHO, JUNIOR, 2023). Cada área tem seus interesses e aprofunda os debates sobre a temática de acordo com os fundamentos teóricos.

Há vários tipos de *stalking*:

a) **circunstanciais**: São pessoas que seguem a vida de alguém por vezes como fãs ou atenciosas ou amorosas e acabam atingindo os limites aceitáveis.

b) **sociopatas e psicopatas**: são indivíduos com transtorno de personalidade que violam os direitos das outras pessoas, desprezado e sem empatia desrespeitam as normas sociais aceitáveis para o convívio em sociedade. Para o sociopata não importa quem seja, desde que seus interesses sejam alcançados já é o cabal.

c) **fixadores**: são indivíduos que possuem foco para uma só pessoa. Encaram o mundo em torno dessa pessoa e centram a sua vida nessa pessoa selecionada, procurando maneiras de participar da vida da vítima.

Quanto a ação, os stalkers podem ser:

a) **invejosos**: indivíduos que perseguem porque estão incomodados pelo sucesso ou insucesso do outro. Quando alguém não aceita a felicidade do outro.

b) **obsessivos**: indivíduos que se apaixona por uma pessoa e não conseguem lidar com o fato que essa pessoa não possui os mesmos sentimentos ou interesses.

c) **perigosos**: aqueles que perseguem para causar dano físico ou psicológico.

Meios de cometimento do crime

a) **Perseguição espacio-físico**: quando a pessoa procure estar no mesmo espaço físico que a vítima. As medidas protetivas da Lei “Maria da Penha” (Lei n.13.641/2018, de 3 de abril). Pode ser perseguição por carro, moto ou a pé. Nisso se inclui invasão, vigiar, ameaçar suicidar-se, entrada forçada ou mesmo invasão. Para este tipo, a vítima tem medo de sair de casa, vivendo em estado de alerta constantemente, mudando a

rotina, fechado as redes sociais, desenvolvendo até transtornos psicológicos como ansiedade, síndrome do pânico entre outros.

b) **por telefone** (voz e mensagens escritas): o criminoso envia muitas mensagens escritas em áudio ou em texto, faz ligações exageradas, faz comentários, xingamentos ou envia informações indesejadas pela vítima, ameaçando sua integridade;

c) **por redes sociais** (voz, mensagens escritas) que incluem filmagens, fotografias;

d) **sequestro**, roubo, objetos da vítima vasculhadas ou extraviadas,

A vítima ao se sentir ameaçada, com medo de sair na rua ou que fica com desconfiança ou que tem sensação de perigo iminente (CRUZ, 2021) precisa denunciar na delegacia, registrar e guardar as provas, procurar orientação de advogado. De acordo com Ramalho e Macedo (2021) o elemento comum em todos os casos de *stalker* é o poder que o *stalker* acha ter para com a vítima, uma crença de que ele tem o direito de realizar os seus próprios desejos e que merece da vítima tempo e atenção.

4.2 COMPARAÇÃO COM OUTRAS JURISDIÇÕES

A criminalização do *stalking* no Brasil alinha-se com tendências internacionais, em que vários países têm adotado legislações específicas para combater esse tipo de conduta. Nos Estados Unidos, por exemplo, o *stalking* é criminalizado desde a década de 1990, com penas que variam conforme a gravidade do caso e o histórico de comportamento do acusado. Na Europa, a União Europeia recomendou que os países membros tipificassem o *stalking* como crime, e países como o Reino Unido, Alemanha e Itália já possuem legislação específica. Em Portugal, o *stalking* foi criminalizado em 2015, sendo definido como "perseguição", com penas de até três anos de prisão.

Na legislação brasileira, no entanto, um dos desafios que permanece é a efetividade na aplicação da lei e a garantia de que as vítimas sejam devidamente protegidas. A interpretação judicial da lei e a prática de medidas protetivas são aspectos essenciais que influenciam a eficácia da legislação. O Brasil registrou 77.083 casos de perseguições em sua maioria são predominantes acometidas a mulheres, conforme o CNN o país teve, em média, uma ocorrência a cada 6 minutos e 48 segundos em 2023.

Estudos mostram que o stalking é um comportamento muitas vezes deduzido de violência extrema, incluindo feminicídios. Pesquisas internacionais indicam que uma parcela significativa das vítimas de feminicídio foi alvo de perseguição antes, evidenciando uma escalada do comportamento abusivo que culmina muitas das vezes em crimes fatais. Esses dados são alarmantes especialmente quando consideramos a dificuldade do poder público em identificar e intervir de forma eficaz durante o período de perseguição.

4.3 ANÁLISE DE CASOS

Desde a entrada em vigor da Lei nº 14.132/2021, o crime de *stalking* tem sido objeto de diversas decisões judiciais em todo o Brasil. A análise de casos concretos é fundamental para entender como o Judiciário tem interpretado e aplicado a nova tipificação penal.

Um exemplo significativo é o caso de *stalking* ocorrido em São Paulo, em apelação o TJ/SP manteve a condenação de um homem por perseguir reiteradamente sua ex-companheira, enviando mensagens ameaçadoras e vigiando seus movimentos por meio das redes sociais, também tendo ido ao local de trabalho da vítima e ameaçou divulgar fotografias íntimas dela na internet. Neste caso, o Tribunal entendeu de maneira unânime que a conduta do acusado configura clara violação à privacidade e à integridade psicológica da vítima, mantendo e pena de nove meses de prisão –em regime inicial aberto, aplicando a pena prevista no artigo 147-A do Código Penal. Neste sentido a jurisprudência salienta:

PERSEGUIÇÃO Lei Maria da Penha Art. 147-A, § 1º, II, CP Quadro probatório suficiente à certeza das condutas atribuídas ao réu que, além de procurar insistentemente a vítima por meio de constantes ligações telefônicas, criou rede social para contatar seu marido, familiares e amigos a fim de expor a relação extraconjugal Comportamento suficiente à efetiva ofensa à integridade psíquica da mulher; perturbada sua privacidade Conduta típica Violência em razão da condição do sexo feminino presumida pelas circunstâncias fáticas Circunstância de natureza objetiva Manutenção da condenação Pena, regime e sursis bem impostos Recurso desprovido (voto nº 49495). (APELAÇÃO Nº: 1500174-28.2022.8.26.0045, 16ª Câmara de Direito Criminal, Relator Newton Neves, julgado em 19 de agosto de 2024, tj sp.

Outro caso relevante para o estudo ocorreu no distrito federal julgado pela primeira turma criminal do TJDF, envolvendo um indivíduo que cometeu uma contravenção penal de vias de fato e foi condenado pelo crime de perseguição, o réu empurrou a vítima durante uma discussão e a perseguiu, enviando várias mensagens para ela, telefonando-lhe de forma insistente, ligando para os pais para pedir que convencessem a filha a reatar a relação amorosa e, ainda, contratando carro de mensagens para ir ao local de trabalho da vítima, constrangendo-a na presença de colegas de trabalho.

Apelação criminal. Vias de fato e perseguição (stalking). Contexto de violência doméstica. Materialidade e autoria comprovadas. Dolo demonstrado. Lei 14.132/2021. Revogação do artigo 65 da lei de contravenções penais. Abolitio criminis. Inocorrência. Continuidade normativo-típica. Crime de perseguição. Representação. Desnecessidade de formalidade essencial. Indenização por danos morais. Possibilidade.

Apelação criminal conhecida e desprovida.

(Acórdão 1404315, 0704984-98.2020.8.07.0006, Relator(a): CESAR LOYOLA, 1ª TURMA CRIMINAL, data de julgamento: 03/03/2022, publicado no PJe: 14/03/2022.)

Uma outra jurisprudência pertinente foi uma apelação na esfera civil, onde o réu utilizou indevidamente a imagem da vítima para a criação de um perfil falso, a décima câmara de SP não promoveu a apelação interposta pelo réu.

Perseguição virtual - cyberstalking - conduta ilícita configurada - indenização devida - utilização indevida de imagem para montagem de perfil falso - dano moral configurado - recurso não provido - A conduta do requerido configura o que na atualidade se denomina de stalking. Considera-se stalker aquele que, utilizando-se dos meios virtuais, promove perseguição à sua vítima, importunando-a de fora insistente e obsessiva, atacando-a e agredindo-a. A atuação do stalker consiste em invadir a esfera de privacidade de sua vítima, pelas mais variadas maneiras, promovendo a intranquilidade, fomentando o medo, difundindo infâmias e mentiras de modo a afetar a autoestima e a honra do perseguido. (TJSP; Apelação Cível 1002596-16.2018.8.26.0484; Relator (a): Ronnie Herbert Barros Soares; Órgão Julgador: 10ª Câmara de Direito Privado; Foro de Promissão - 2ª Vara Judicial; Data do Julgamento: 27/03/2020; Data de Registro: 27/03/2020)

Esses casos demonstram que o Judiciário brasileiro tem reconhecido o caráter prejudicial do *stalking*, aplicando a lei de maneira a proteger as vítimas e garantir a punição adequada dos agressores. É importante ressaltar que já ocorreram diversos casos com famosos brasileiros e internacionais, em sua maioria sendo virtuais, e que foram divulgados ao público por meio de entrevistas concedidas por eles, segundo o site

estadão, tendo como exemplo nomes conhecidos como Cléo Pires, Ana Hickmann, Whindersson Nunes, Taylor Swift, Miley Cyrus, Justin Bieber entre outros.

4.3 DESAFIOS NA APLICAÇÃO DA LEI

Apesar da clara tipificação e das decisões judiciais favoráveis, a aplicação prática da Lei nº 14.132/2021 enfrenta alguns desafios. Um dos principais desafios é a prova da conduta reiterada, já que o *stalking* frequentemente envolve comportamentos que, isolados, podem parecer inofensivos. A coleta de provas, como registros de mensagens, testemunhos, e imagens de câmeras de segurança, é essencial, mas nem sempre é fácil para a vítima apresentar essas evidências.

Além disso, o *cyberstalking* apresenta desafios únicos. Com o uso crescente de tecnologias digitais, os perseguidores podem facilmente acessar informações pessoais e rastrear suas vítimas online, muitas vezes utilizando perfis falsos ou outras táticas para dificultar a identificação. O anonimato na internet e a rápida evolução das tecnologias de comunicação complicam a investigação e o processo de responsabilização.

Outro desafio é a resistência cultural e social à denúncia. Muitas vítimas de *stalking* não reportam os incidentes às autoridades por medo de retaliação, vergonha, ou descrença na eficácia do sistema de justiça. Essa subnotificação limita a eficácia da lei e a capacidade das autoridades de responderem adequadamente ao problema.

A criminalização do *stalking* no Brasil, por meio da Lei Nº 14.132/2021, representa um avanço significativo no âmbito do Direito Penal, ao reconhecer formalmente essa prática como um delito que afeta diretamente os direitos fundamentais das vítimas, como a privacidade, a segurança e a integridade psicológica. A tipificação do *stalking* preenche uma lacuna jurídica existente, permitindo que o sistema de justiça criminal enfrente com mais eficácia comportamentos persecutórios que, até então, eram tratados de forma fragmentada por outras legislações. Damásio um dos precursores nacionais na abordagem do tema salienta que

Stalking é uma forma de violência na qual o sujeito ativo invade a esfera de privacidade da vítima, repetindo incessantemente a mesma ação por maneiras e atos variados, empregando táticas e meios diversos: ligações nos telefones celular, residencial ou comercial, mensagens amorosas, telegramas, ramalhetes de flores, presentes não solicitados, assinaturas de revistas indesejáveis, recados em faixas afixadas nas proximidades da residência da vítima, permanência na saída da escola ou trabalho, espera de sua passagem por determinado lugar, frequência no mesmo local de lazer, em

supermercados etc. O stalker, às vezes, espalha boatos sobre a conduta profissional ou moral da vítima, divulga que é portadora de um mal grave, que foi demitida do emprego, que fugiu, que está vendendo sua residência, que perdeu dinheiro no jogo, que é procurada pela polícia etc. Vai ganhando, com isso, poder psicológico sobre o sujeito passivo, como se fosse o controlador geral dos seus movimentos (DAMÁSIO, 2008, p 1).

A nova legislação estabelece um marco importante ao definir o *stalking* como crime, impondo penas que vão de seis meses a dois anos de reclusão, além de multa, possibilitando que vítimas recebam uma proteção mais robusta. Com a introdução dessa norma, o sistema penal brasileiro busca assegurar o direito à dignidade e à liberdade das pessoas, prevenindo abusos que colocam em risco sua integridade psicológica e emocional. No entanto, a efetividade dessa legislação depende de sua correta aplicação por parte das autoridades judiciais e policiais. Medidas como a prisão preventiva e as medidas protetivas são essenciais para garantir a segurança imediata das vítimas, mas exigem uma aplicação criteriosa e uma fiscalização eficiente. Embora a lei ofereça instrumentos jurídicos para coibir o *stalking*, ainda há desafios na execução prática, como a necessidade de uma maior capacitação dos profissionais de segurança pública e a conscientização da sociedade sobre a gravidade desse crime.

Além disso, é fundamental que a Lei N° 14.132/2021 continue sendo aperfeiçoada à luz da jurisprudência e da experiência prática, de modo a garantir que sua aplicação seja proporcional e equilibrada, respeitando tanto os direitos das vítimas quanto os direitos fundamentais dos acusados. O desafio futuro reside na criação de políticas públicas que complementem a legislação, proporcionando suporte psicológico e social às vítimas e educando a população sobre os efeitos devastadores do *stalking*. Assim, a criminalização do *stalking* pela Lei N° 14.132/2021 é uma conquista significativa para o Direito Penal brasileiro, contribuindo para a proteção dos direitos fundamentais das vítimas, mas sua plena eficácia ainda depende de uma aplicação eficaz, de um aprimoramento contínuo da legislação e de um maior envolvimento das autoridades no combate a essa prática.

5. CONCLUSÃO

A criminalização do *stalking* e sua aplicação no direito penal brasileiro, por meio da análise da Lei n° 14.132/2021, evidencia avanços significativos na proteção dos

direitos fundamentais dos indivíduos. A introdução do crime de perseguição no ordenamento jurídico brasileiro representa um marco importante na defesa da dignidade, privacidade e segurança das vítimas, reconhecendo a gravidade dos atos de stalking e suas consequências psicológicas e sociais.

A Lei nº 14.132/2021 preencheu uma lacuna legislativa ao tipificar o stalking como crime, permitindo que as autoridades competentes adotem medidas mais eficazes para coibir essa prática e punir os infratores. Este avanço legislativo alinha-se às tendências internacionais de proteção aos direitos humanos e reforça o compromisso do Brasil com a promoção de um ambiente seguro e respeitoso para todos os cidadãos.

Entretanto, a aplicação efetiva da lei ainda enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação dos operadores do direito e a conscientização da sociedade sobre a gravidade do stalking. É essencial que haja um esforço contínuo para garantir que as vítimas tenham acesso a mecanismos adequados de denúncia e proteção, além de assegurar que as penalidades previstas sejam aplicadas de maneira justa e proporcional.

Em suma, a criminalização do stalking no Brasil é um passo crucial para a proteção dos direitos fundamentais, mas requer um compromisso contínuo das instituições e da sociedade para que seus objetivos sejam plenamente alcançados. A evolução do direito penal nesse aspecto reflete a importância de adaptar as normas jurídicas às demandas sociais contemporâneas, garantindo a efetividade dos direitos e liberdades individuais.

Da pesquisa se conclui que a existência das leis não inibe o cometimento do crime, mas as penas sempre chamam atenção ao criminoso o que pode fazer com que se isente do seu cometimento. Por outro lado, a pesquisa mostra que é necessário que a lei seja conhecida pela sociedade, especialmente pelas mulheres que são a maioria das vítimas. A divulgação da lei pode ocorrer por meio das redes sociais, da rádio, televisão ou jornais. Mas esta tarefa deve ser assumida por toda a sociedade fazendo com que as supostas vítimas tomem conhecimento e saibam agir. Um dos aspetos importantes a notar é a facilidade para que as vítimas possam denunciar. Sugere-se que em cada localidade possa existir um número de telefone gratuito em que as vítimas podem ser ouvidas e encaminhadas para as autoridades. Sugere-se que em cada delegacia haja um

setor específico que possa atender prontamente as vítimas de *stalking* porque realmente provoca danos incalculáveis na pessoa.

Retomando os objetivos previamente marcados nesta pesquisa conseguiu-se analisar a criminalização do *stalking* no Brasil, com foco na Lei nº 14.132/2021. Esta lei é importante que exista até porque os criminosos procuram sofisticar cada vez mais os meios e formas de ataque. A pesquisa investigou a aplicação da Lei na prática, especialmente no âmbito do Direito Penal brasileiro. Conclui-se que as discussões sobre esta temática não se esgotam aqui. É necessário que especialistas em Direito Criminal e Penal Brasileiro promovam seminários e congressos temáticos para que haja mais debates e trocas de experiências por forma a que o combate seja mais eficaz. A criminalização do *stalking* no Brasil foi um ganho importante que deve ser valorizado, pois há países como Moçambique na África que ainda não possuem uma legislação específica. Desta pesquisa concluiu-se que cada caso de *stalking* deve ser de aprendizado para especialistas em Direito Criminal para que possam afinar mais as técnicas de entendimento e investigação para que os casos sejam atendidos de forma mais eficiente possível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lucas Emanuel Silva. A criminalização do stalking no Brasil. **Revista Foco: interdisciplinar studies**. Curitiba (PR), vol.17, nº4, e4857, p.1-12, 2024.

BENITES, Karolayne de Oliveira; BOTELHO, Daniela Garcia; JÚNIOR, Renato Marcelo Resgala. Stalking e violência de gênero: a criminalização do stalking como forma a prevenir o feminicídio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, vol.9, n.9. p.2203- 2225, set. 2023.

BOEN, Mariana Tordin; LOPES, Fernanda Luzia. Vitimização por stalking: um estudo sobre a prevalência em estudantes universitários. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.27, nº2, p.1-13, 2019.

BOTTIGLIERI, Bruno. **Stalking**: a responsabilidade civil e penal daqueles que perseguem obsessivamente. Santos, SP: Clube de Autores, 2018.

BRAGA, Flávio. Stalking: a história real de uma perseguição amorosa. São Paulo: Editora Nversos, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Câmara de Deputados, 1988.

BRASIL. LEI No 5.349, de 3 de novembro de 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/l5349.htm#:~:text=da%20autoridade%20policial.-,Art.,e%20ind%C3%ADcios%20suficientes%20da%20autoria.>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 14.132 de 31 de março de 2021.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14132.htm>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Lei das Contravenções Penais:** Decreto-Lei Nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 14.132, de 31 de março de 2021.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14132.htm>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRITO, Ana Letícia Andrade. **Stalking no Brasil:** uma análise dos aspectos psicológicos e jurídico-penais. 2013. 75f; Faculdade de Direito. Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2013.

CABETTE, Eduardo Luiz Santos. “Stalking” ou assédio por intrusão”. **Lei nº14.132/21.** p. nº 54, 2021.

CABETTE, Eduardo Luiz Santos. **Lei 12.403 Comentada Medidas cautelares, Prisões provisórias e Liberdade provisória.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2013.

CANTO, Gustavo Cambraia do et al. O que sabemos sobre *stalking*? **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, vol.11, p.1-7, 2021.

CAVALCANTE, Ana. **Papo de criminalista.** s.d. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/papo-de-criminalista-resumo-de-direito-penal-stalking/1203573241>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COIADO, Renata Lara; SANI, Ana Isabel. Criminalização do stalking no Brasil. **Revista LEX de Criminologia & Vitimologia.** Porto Alegre: LEX, vol.3, p.73-102, set./dez. 2021.

CRUZ, Cíntia Maria Nascimento. Perseguição obsessiva: o stalking e seus efeitos na vida das mulheres. **V desfazendo gênero** – V Seminário Internacional Desfazendo Gênero, Online – 22 a 25 de novembro de 2021.

JESUS, Damásio. Stalking. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1655, 12 jan. 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/10846>. Acesso em: 21 out. 2024.

FERREIRA, Luana Noémia Dos Santos. **Stalking e violência de gênero: a criminalização do stalking**: como medida preventiva ao feminicídio. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Centro De Ciências Sociais Aplicadas, Departamento De Direito, Natal (RN), 2024.

GUARAGNI, Fabíola. **Lei n.º 14.132/21**: A criminalização do *stalking* como medida preventiva ao feminicídio. Universidade Do Vale Do Taquari, Curso De Direito. Lajeado, junho de 2023.

JESUS, Damásio.; MILAGRE, José António. **Manual de Crimes Informáticos**. [s.l.] Saraiva, 2016.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Stalking**. Disponível em <[https://jus.com.br/artigos/10846/ stalking](https://jus.com.br/artigos/10846/stalking)> , acesso em 06.06.2024.

JUNIOR, Ernesto Coutinho. **Stalking e Cyber Stalking**: Lei nº 14.132 de 2021 e o Crime de Perseguição. Leme-SP: Cronus, 2021.

MACHADO, Jessika Milena Silva; MOMBACH, Patrícia Ribeiro. Stalking: criminalização necessária sob a indubitável afronta ao direito fundamental à vida privada. **Revista da ESMESC**, vol.23, n.29, p. 207-230, 2016.

MONTEIRO, Thais. **O que é stalking?** Definição e legislação sobre o crime de perseguição, ainda, a diferença para o crime de perseguição online. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-stalking/1738925575>>. Acesso em: 32 jul. 2024.

MOREIRA, Romulo de Andrade. **Perseguição, o novo crime do artigo 14-A, do Código Penal**. s.d.Disponível em: <<https://romulomoreira.jusbrasil.com.br/artigos/1188694462/perseguiacao-o-novocrime-do-art-147-a-do-codigo-penal>>. Acesso em: 29 jan. 24DC.

MUNHOZ, Fábio. **Brasil registrou um caso de stalking a cada 6 minutos e 48 segundos em 2023**. Número de registros de perseguição contra mulheres aumentou 34,5% no ano passado, diz Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registrou-um-caso-de-stalking-a-cada-6-minutos-e-48-segundos-em-2023/#:~:text=O%20Brasil%20registrou%2077.083%20casos,e%2048%20segundos%20em%202023.>>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NETO, Roberto Pinto de Almeida; TSUTSUI, Fabricio Ciconi. A tipicidade do *stalking* no brasil. **Revista Interfaces**. Ano 9, Nº 5, p.97-10 jul. 2017.

PEREIRA SILVÂNIA FARIAS. **A evolução do direito penal frente à necessidade de proteção da liberdade e privacidade:** uma análise sobre a criminalização do stalking no Brasil. Centro Universitário UNIFG, Guanambi, 2021.p.1-15.

RAMALHO, Joaquim; MACEDO, Filipa. Stalking: tutela jurídico-penal e caracterização psicológica. **Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal** – UFRGS. Porto Alegre, Vol. 9, N.º 2, p.75-96, 2021.

RIBEIRO, Douglas. **Quais são os crimes contra a dignidade sexual?**17/05/2023. <https://www.migalhas.com.br/depeso/386575/quais-sao-os-crimes-contra-a-dignidade-sexual>. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/386575/quais-sao-os-crimes-contra-a-dignidade-sexual>>. Acesso em: 27 ago. 24DC.

ROSA, Alexandre Moraes da. Stalking e a criminalização do cotidiano. **Revista EMERJ**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 60, p. 72-79, out.-dez. 2012.

ROSA, Valentina. 9 famosos perseguidos por stalkers bizarros como em ‘Bebê Rena’. 17/06/2024. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/emails/gente/9-famosos-perseguidos-por-stalkers-bizarros-como-em-bebe-rena-nprec/>>. Acesso em: 12 set. 24DC.

SANTOS, Bárbara Fernandes Rito dos. Stalking: Parâmetros de Tipificação e o Bem-jurídico da Integridade Psíquica. Rio de Janeiro: Almedina, 2017.

SÃO PAULO. **Apelação .nº 1500174-28.2022.8.26.0045**. Perseguição Lei Maria da Penha Art. 147-A, § 1º, II, CP Quadro probatório suficiente à certeza das condutas atribuídas ao réu que, além de procurar insistentemente a vítima por meio de constantes ligações telefônicas, criou rede social para contatar seu marido, familiares e amigos a fim de expor a relação extraconjugal.Relator:Newton Neves.Disponível em: <<https://esaj.tjsp.jus.br/cjsgr/resultadoCompleta.do>>Acesso em: 23 dez. 2023.

TJDFT.HABEAS CORPUS. **Violência doméstica. descumprimento de medida protetiva. periculosidade concreta.** garantia da ordem pública e da integridade física e psíquica da vítima. Paciente denunciado por incursão nos arts. 147, caput, e 150, caput, do código penal (duas vezes), 21 Da Lei De Contravenções Penais E 24-A DA LEI 11.340/06 (DUAS VEZES). ORDEM DENEGADA. nº 07431927220208070000 - (0743192-72.2020.8.07.0000 - Res. 65 CNJ)Relator:MARIO MACHADO. Disponível em:<<file:///C:/Users/201951329171/Downloads/1290826.pdf>>Acesso em: 17 dez. 2024.

VEIGAS, Viviane Nery; MANSUR, Fernanda. **Stalking:** abordagem fenomenológica. Curitiba: CRV, 2020.

WEILER, Ana Luísa Dessoy; RIELA, Alexandre Juliani; BITENCOURT, Adriane Arriens Fraga; NIELSSON, Joice Graciele. O *stalking* no Brasil: percepções a partir da lei nº 14.132/2021 e da criminologia crítica. **Revista Caderno Pedagógico** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, vol.20, nº5, p. 1574-1594, 2023.

CAPÍTULO 5 - TRANSFERÊNCIA, TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM DE POLÍTICAS PÚBLICAS: A Adoção do Modelo de 'Escola de Tempo Integral' de Pernambuco em São Paulo

TRANSFER, TRANSLATION, AND LEARNING OF PUBLIC POLICIES: The Adoption of the 'Full-Time School' Model from Pernambuco in São Paulo

Emelyn Herasme ¹

Adrian Choy ²

Paulo José Miguel ³

¹ Mestranda em Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPR. Orcid ID: 0000-0002-6390-2277. E-mail: emelynherasme@gmail.com

² Mestrando em Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPR. Orcid ID: 0009-0003-7206-7263.

³ Mestrando em Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPR. Orcid ID: 0009-0007-8641-6822.

Resumo: Este artigo analisa a transferência e tradução do modelo de Escola de Tempo Integral de Pernambuco, implementado em 2008, para São Paulo, destacando como adaptações locais influenciam a implementação e os resultados educacionais. Fundamentado nas teorias de transferência de políticas (Dolowitz; Marsh, 2000), tradução (Freeman, 2009; Stone, 2012) e lesson-drawing (Rose, 1991), o estudo adota uma abordagem qualitativa e analítico-comparativa, utilizando análise documental e indicadores como o IDEB. Em Pernambuco, o modelo elevou o IDEB de 2,7 (2007) para 4,4 (2023) e reduziu a evasão escolar para menos de 5% (2024). Em São Paulo, adaptações como foco em STEM e descentralização resultaram em um IDEB de 5,1 nas escolas integrais (2023), superando a rede regular (4,6), mas enfrentam desafios como sustentabilidade financeira e resistência sindical. A pesquisa contribui para o debate sobre policy transfer em contextos federativos, evidenciando a importância de coalizões políticas e capacidades institucionais. Recomenda fundos estáveis, formação docente e redes intergovernamentais, sugerindo futuras análises sobre impactos de longo prazo e comparações internacionais.

Palavras-chaves: Transferência de políticas, Tradução de políticas, escola de tempo integral, Federalismo, Pernambuco.

Abstract: This article examines the transfer and translation of Pernambuco's Full-Time School model, implemented in 2008, to São Paulo, highlighting how local adaptations influence implementation and educational outcomes. Grounded in theories of policy transfer (Dolowitz; Marsh, 2000), policy translation (Freeman, 2009; Stone, 2012), and lesson-drawing (Rose, 1991), the study employs a qualitative, comparative-analytical approach, using documentary analysis and indicators such as the IDEB. In Pernambuco, the model raised the IDEB from 2.7 (2007) to 4.4 (2023) and reduced dropout rates to under 5% (2024). In São Paulo, adaptations like a STEM focus and decentralized management led to an IDEB of 5.1 in full-time schools (2023), surpassing the regular network (4.6), though challenges include financial sustainability and union resistance. The research contributes to the debate on policy transfer in federal contexts, underscoring the role of political coalitions and institutional capacities. It recommends stable funding, teacher training, and intergovernmental networks, suggesting future studies on long-term impacts and international comparisons.

Keywords: Policy transfer, Policy translation, Full-time school, Federalism, Pernambuco.

1. INTRODUÇÃO

Melhorar a qualidade da educação pública no Brasil e garantir o direito fundamental a um ensino equitativo têm sido, há décadas, tarefas urgentes diante das profundas desigualdades estruturais que limitam o acesso e comprometem o sucesso escolar (ERNICA; RODRIGUES; SOARES, 2025). Em resposta a essa problemática, o modelo de Escola de Tempo Integral, implementado em Pernambuco a partir de 2007, destaca-se como uma iniciativa inovadora que alcançou resultados expressivos, como a liderança no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino médio. Esse sucesso transformou o modelo pernambucano em referência para outros estados brasileiros, que buscaram adotá-lo e adaptá-lo às suas realidades locais. Entre esses estados, São Paulo constitui um modelo ilustrativo para investigar como políticas educacionais bem-sucedidas podem ser transferidas e traduzidas em contextos subnacionais distintos.

O federalismo brasileiro, ao conferir relativa autonomia política, administrativa e financeira aos entes subnacionais, fomenta um ambiente institucional propício à circulação de ideias e à experimentação de políticas públicas entre estados. Essa configuração federativa permite que unidades da federação aprendam entre si, adotem boas práticas e adaptem inovações bem-sucedidas em outros territórios, especialmente diante da ausência de uma uniformidade coercitiva imposta pela União.

No campo da educação, essa dinâmica de circulação e intercâmbio é ainda mais pronunciada, dado o caráter compartilhado das competências educacionais entre os entes federativos e a existência de redes colaborativas nacionais, como o Consed e o Undime. Ademais, a pressão por resultados visíveis — frequentemente materializados por indicadores como o IDEB — reforça o interesse por modelos exitosos, tornando a educação um terreno fértil para a transferência e tradução de políticas inovadoras.

Este artigo analisa os processos de transferência, tradução e aprendizagem envolvidos na adoção do modelo de Escola de Tempo Integral de Pernambuco por outros estados brasileiros, com ênfase especial no estado de São Paulo. Apesar dos avanços no campo da transferência de políticas públicas, ainda existe uma lacuna de conhecimento sobre como as adaptações locais — ou "traduções de políticas" — influenciam na implementação e nos resultados de modelos educacionais replicados em

diferentes contextos. Este estudo visa preencher essa lacuna, explorando não apenas o que é transferido, mas como isso ocorre e com quais consequências.

A pergunta de pesquisa que orienta este trabalho é: como se deu a transferência do modelo de Escola de Tempo Integral de Pernambuco para outros estados brasileiros, e de que maneira as adaptações locais (tradução de políticas) impactaram sua implementação e seus resultados?

Esta investigação tem caráter empírico e adota uma abordagem mista, de natureza descritiva e analítico-comparativa. O procedimento metodológico compreende a análise documental de políticas públicas educacionais estaduais, incluindo leis, decretos, planos de educação e programas de ensino integral em vigor no estado de São Paulo. A partir desse corpus documental, realiza-se um estudo de caso comparativo, voltado a examinar os processos de adoção, adaptação e os resultados associados à implementação do modelo de Escola de Tempo Integral originalmente desenvolvido em Pernambuco. Complementarmente, realiza-se uma análise de indicadores secundários, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de matrícula em escolas de tempo integral e a evolução dos resultados educacionais, com base em dados de relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das Secretarias Estaduais de Educação e de fontes secundárias relevantes. O referencial teórico que fundamenta o estudo articula-se a partir da literatura sobre transferência de políticas públicas (DOLOWITZ; MARSH, 2000), tradução de políticas (FREEMAN, 2000; STONE, 2012) e *lesson-drawing* (ROSE, 1991), permitindo a construção das bases conceituais para a análise dos fenômenos de circulação, adaptação e ressignificação de modelos de política educacional em contextos subnacionais diferenciados. Também será apresentado um quadro comparativo que sistematiza as principais características das experiências de implementação da Escola de Tempo Integral nos estados de Pernambuco e São Paulo. O quadro destacará os fatores de sucesso, as adaptações institucionais, os desafios operacionais e os resultados educacionais, com foco na análise das influências dos contextos federativos, das capacidades estatais e das coalizões políticas na adoção, implementação e efeitos desse modelo em cada realidade subnacional.

Este estudo justifica-se por sua relevância tanto no campo acadêmico quanto no plano prático. A transferência de políticas bem-sucedidas entre entes subnacionais caracteriza-se como um fenômeno cada vez mais presente no federalismo brasileiro, impulsionado pela necessidade de ampliar inovações capazes de enfrentar problemas estruturais no campo da educação. Analisar o processo pelo qual o modelo de Escola de Tempo Integral de Pernambuco foi adotado e adaptado em São Paulo permite contribuir com o debate acadêmico sobre os mecanismos de transferência e tradução de políticas públicas, além de fornecer evidências empíricas sobre as condições que favorecem ou dificultam o êxito de inovações educacionais replicadas em diferentes contextos.

A pertinência desta pesquisa reforça-se no contexto atual, em que se busca reduzir desigualdades históricas e fortalecer estratégias de inovação na educação, com vistas à garantia do direito a um ensino público de qualidade e equitativo para toda a população. Além desta introdução e das considerações finais, este estudo está estruturado em três seções principais. A primeira, intitulada Transferência, Tradução e Aprendizagem de Políticas Públicas: Marco Teórico para a Análise da Adoção do Modelo de Escola de Tempo Integral, apresenta os fundamentos conceituais que orientam a análise. Em seguida, a segunda seção examina A Experiência de Pernambuco: Desenho, Implementação e Resultados do Modelo de Escola de Tempo Integral, destacando as características centrais do programa. Por fim, a terceira seção analisa os Processos de Transferência e Tradução em São Paulo: o que foi adotado, como foi adaptado e os resultados preliminares, discutindo os desdobramentos da implementação do modelo pernambucano em outro contexto estadual.

2. TRANSFERÊNCIA, TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM DE POLÍTICAS PÚBLICAS: MARCO TEÓRICO PARA A ANÁLISE DA ADOÇÃO DO MODELO DE "ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL"

O processo de transferência de políticas públicas entre diferentes níveis de governo ou jurisdições tem se tornado cada vez mais relevante no cenário acadêmico, principalmente em contextos federativos (CARROLL; COMMON, 2013), como o do Brasil, onde estados e municípios possuem autonomia para inovar e replicar modelos bem-sucedidos. Este marco teórico fundamenta-se em três abordagens complementares:

a transferência de políticas públicas (DOLOWITZ; MARSH, 2000), a tradução de políticas (FREEMAN, 2000; STONE, 2012) e o *lesson-drawing* (ROSE, 1991). Esses enfoques permitem analisar de forma integrada como o modelo de "Escola de Tempo Integral" de Pernambuco foi adotado e adaptado por outros estados brasileiros, como São Paulo, desta forma ajudando a compreender como as políticas educacionais são concebidas, transformadas e implementadas na prática.

A teoria da transferência de políticas públicas, desenvolvida por Dolowitz e Marsh (2000), aborda o processo pelo qual políticas, programas ou ideias são deslocados de um contexto político para outro. Essa abordagem é essencial para entender como o modelo da "Escola de Tempo Integral" de Pernambuco, reconhecido por seu impacto nos indicadores educacionais (COSTA et al., 2023), foi identificado como uma solução viável e adotado por outros estados brasileiros, como São Paulo, Ceará e Bahia³. Dolowitz e Marsh (2000) definem a transferência como "o processo pelo qual o conhecimento sobre políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em um contexto político (passado ou presente) é utilizado no desenvolvimento de políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em outro contexto político" (1996, p. 344). Esse processo pode variar em grau de intensidade, desde uma cópia direta do modelo original até uma emulação parcial ou uma inspiração que toma apenas certos elementos como referência.

No caso do modelo pernambucano, a transferência se evidencia na incorporação de aspectos fundamentais como a jornada escolar ampliada, um currículo integral que inclui habilidades socioemocionais e a orientação vocacional. No entanto, como destacam Dolowitz e Marsh (2000), a transferência não é uma transposição mecânica. Ela é mediada por fatores contextuais, como as capacidades institucionais, os recursos financeiros e as dinâmicas políticas locais. Por exemplo, enquanto Pernambuco implementou o modelo em um contexto de recursos limitados e com foco na melhoria do desempenho educacional (FERNANDES; JUSTO, 2024). São Paulo, com uma rede

³ Embora o modelo de "Escola de Tempo Integral" tenha sido adotado por diversos estados brasileiros, este estudo concentra-se metodologicamente no caso do estado de São Paulo. Tal escolha justifica-se pela magnitude de sua rede escolar, pela complexidade de sua estrutura administrativa e pela ampla disponibilidade de dados públicos sistematizados, o que possibilita uma análise mais aprofundada do processo de adoção e adaptação do modelo pernambucano em um contexto marcado por particularidades próprias.

escolar mais extensa e maiores recursos, pode ter ajustado a escala e os componentes do programa para refletir suas próprias prioridades e características.

Os atores envolvidos são outro elemento central dessa abordagem. Políticos, burocratas, secretarias estaduais de educação, órgãos federais como o Ministério da Educação e redes de cooperação entre estados são peças fundamentais na difusão do modelo (HOWLETT; RAMESH; SAGUIN, 2018). As motivações por trás da transferência também variam: desde a busca por melhores resultados educacionais até a necessidade de legitimidade política ou a pressão social por melhorias no sistema escolar. Esse marco convida à análise de quem impulsionou a adoção do modelo, quais elementos específicos foram transferidos e como foram integrados nos contextos receptores. A teoria da tradução de políticas, proposta por Freeman (2000) e Stone (2012), complementa a abordagem da transferência ao compreender como as políticas são reinterpretadas e adaptadas ao serem implementadas em novos ambientes. Essa abordagem sustenta que as políticas não viajam intactas entre jurisdições; ao contrário, passam por um processo de "tradução", no qual os atores locais as ajustam às realidades culturais, institucionais e políticas de seus contextos. Freeman (2009) argumenta que "a política não viaja intacta; ela é transformada no processo de ser implementada em um novo lugar" (p. 430). Ao considerar os contextos políticos, institucionais e sociais que influenciam cada realidade local, torna-se possível identificar variações nas estratégias adotadas e os fatores que explicam diferentes níveis de efetividade do modelo em cada território. Stone (2012) acrescenta que a tradução não é um processo neutro, sendo influenciada por interesses políticos, valores locais e disputas de poder. No caso brasileiro, fatores como a resistência de sindicatos de professores, as prioridades dos governos estaduais ou as diferenças na gestão escolar podem ter moldado a forma como o modelo foi adaptado.

A tradução de políticas, portanto, implica um ato criativo e seletivo (PANDA, 2013). Os atores locais não apenas adotam uma política; eles a reelaboram para torná-la viável e eficaz em seu ambiente. Assim, essa abordagem permite examinar como as variações contextuais — como o tamanho da rede escolar, os recursos disponíveis ou os desafios sociais — influenciaram a implementação do modelo em diferentes estados, bem como as dinâmicas políticas e sociais que acompanharam esse processo (PANDA,

2013). Além da adaptação criativa das políticas aos contextos locais, como mencionado anteriormente, também é importante considerar como o aprendizado a partir de experiências bem-sucedidas em outros lugares impulsiona esses processos de adoção. Nessa perspectiva, destaca-se o conceito de *lesson-drawing*, desenvolvido por Richard Rose (1991). Esse conceito centra-se no aprendizado que surge da observação de políticas bem-sucedidas em outros contextos. Segundo Rose, os formuladores de políticas públicas (*Policymakers*) podem "aprender lições" das experiências alheias, seja para replicar sucessos, seja para evitar fracassos. Por tanto, essa abordagem é particularmente relevante para analisar por que estados como São Paulo se interessaram pelo modelo da "Escola de Tempo Integral" após o sucesso de Pernambuco, refletido em sua melhora no IDEB. Rose (1991) distingue entre diferentes tipos de aprendizado: desde a cópia direta até a adaptação ou a inspiração baseada em elementos selecionados. O *lesson-drawing* não é um processo automático, pois ele exige que os atores avaliem as "condições de sucesso" da política original e determinem sua aplicabilidade no novo contexto. Em Pernambuco, o êxito do modelo apoiou-se em fatores como liderança política, gestão escolar eficiente e participação da comunidade escolar. Os estados adotantes precisaram considerar se dispunham dessas condições ou se deveriam ajustar a política para compensar sua ausência. Por exemplo, São Paulo, com uma estrutura administrativa mais complexa, exigiu maior investimento em formação docente e infraestrutura para replicar os resultados de Pernambuco⁴. Rose

⁴ O investimento inicial do Estado de São Paulo na adaptação do modelo pernambucano de Escola de Tempo Integral não está claramente documentado em fontes públicas disponíveis. Contudo, é possível estimar os custos com base nos dados de investimento por aluno e nas matrículas realizadas. De acordo com informações do Ministério da Educação, o custo anual por aluno em escolas de tempo integral gira em torno de R\$ 6.000,00, enquanto o custo por aluno em escolas de tempo parcial é de aproximadamente R\$ 4.500,00. Isso representa um acréscimo de R\$ 1.500,00 por aluno ao ano para a implementação do modelo de tempo integral. Em 2017, a rede estadual de São Paulo contava com 532 escolas de tempo integral, atendendo cerca de 68.000 alunos no ensino médio. Com base nesses números, o investimento adicional anual estimado seria de aproximadamente R\$ 102 milhões (68.000 alunos x R\$ 1.500,00). Além disso, o governo federal, por meio do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, repassou recursos para apoiar a expansão desse modelo. Em 2024, o Estado de São Paulo recebeu R\$ 323.122.508,80 em repasses para a implementação de escolas de tempo integral. Portanto, embora o investimento inicial exato do Estado de São Paulo na adaptação do modelo pernambucano não esteja claramente documentado, estimativas baseadas em custos por aluno e matrículas sugerem um investimento adicional anual significativo, complementado por repasses federais para apoiar a expansão das escolas de tempo integral.

Cf.: https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/12/28/rede-de-escolas-em-tempo-integral-tera-menor-expansao-desde-2012-em-sp.htm?utm_source=chatgpt.com%20%22Rede%20de%20escolas%20em%20tempo%20integral%20terá

(1991) também destaca que o aprendizado pode ser prospectivo (orientado à formulação de políticas futuras) ou retrospectivo (baseado em experiências passadas), o que sinaliza que os estados não apenas buscaram imitar o sucesso pernambucano, senão que também antecipar desafios na implementação. Embora esses aportes teóricos tenham sido desenvolvidos majoritariamente no contexto anglo-saxão, estudos latino-americanos têm contribuído para ampliar o entendimento das dinâmicas de transferência em regimes federativos desiguais e historicamente marcados por assimetrias. No contexto latino-americano, Rivas (RIVAS, 2015) destaca que as reformas educacionais no México, apesar de ambiciosas, foram limitadas por desigualdades socioeconômicas e resistências institucionais, como as dos sindicatos de professores, um desafio também observado no Brasil durante a implementação de políticas educacionais inovadoras (RIVAS, 2015). Kaufmann (2018), por sua vez, ao estudar a disseminação de políticas sociais na Argentina, destaca o papel das coalizões políticas (*political coalitions*) (SABATIER, 1988) e dos empreendedores locais na reformulação de políticas originadas em experiências internacionais. Tais pesquisas reforçam a importância de considerar os fatores endógenos, a agência dos atores locais e os condicionantes estruturais das transferências, elementos que também se manifestam no caso brasileiro.

Essa abordagem permite analisar o grau de seletividade e aprendizado na adoção do modelo, bem como as razões pelas quais certos elementos foram priorizados em detrimento de outros. Que lições específicas os estados extraíram da experiência de Pernambuco? Como avaliaram a transferibilidade de seus resultados? Essas perguntas são fundamentais para compreender o processo de adoção sob a perspectiva do *lesson-drawing*.

As três perspectivas teóricas — *transferência de políticas públicas*, *tradução de políticas* e *lesson-drawing* — se complementam para permitir uma leitura plural do fenômeno da adoção do modelo da "Escola de Tempo Integral" em São Paulo. A transferência de políticas estabelece o marco geral do processo, identificando os

[https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/escola-em-tempo-integral-mec-conclui-repasse-de-r-4-bi-a-entes?utm_source=chatgpt.com%20%22Escola%20em%20Tempo%20Integral:%20MEC%20conclui%20repasse%20de%20R\\$%204%20bi%20a%20entes%20—%20Ministério%20da%20Educação%22](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/escola-em-tempo-integral-mec-conclui-repasse-de-r-4-bi-a-entes?utm_source=chatgpt.com%20%22Escola%20em%20Tempo%20Integral:%20MEC%20conclui%20repasse%20de%20R$%204%20bi%20a%20entes%20—%20Ministério%20da%20Educação%22)

elementos transferidos e os atores envolvidos em sua difusão. A tradução de políticas aprofunda as adaptações locais, destacando como o contexto molda a implementação e como os interesses políticos e sociais influenciam esse processo. Por fim, o *lesson-drawing* coloca o foco no aprendizado, explicando por que os estados se interessaram pelo modelo e como avaliaram sua aplicabilidade.

Em conjunto, essas teorias reconhecem que a transferência de políticas não é um fenômeno linear nem homogêneo. Ela é mediada por interpretações locais, capacidades institucionais e dinâmicas de poder (CARROLL; COMMON, 2013).

Contudo, é necessário reconhecer as limitações dos referenciais teóricos mobilizados. A abordagem de Dolowitz e Marsh (2000), por exemplo, privilegia a ação estatal e tende a subestimar a complexidade dos processos intersubjetivos e simbólicos envolvidos na circulação de políticas em contextos federativos e marcados por desigualdades regionais, como o brasileiro. Já a noção de “tradução” proposta por Stone (2012), embora valiosa para compreender a ressignificação das políticas, peca por sua excessiva plasticidade conceitual, dificultando a operacionalização empírica e a comparação sistemática entre casos. No Brasil, os processos de implementação são profundamente influenciados pela autonomia das burocracias subnacionais e pela diversidade institucional dos estados, essas limitações teóricas impõem desafios analíticos que exigem articulações metodológicas mais finas e uma atenção maior aos contextos locais e às práticas dos atores envolvidos.

Por exemplo, enquanto Pernambuco pode ter servido como modelo de referência, as diferenças em recursos, estruturas administrativas e prioridades políticas entre os estados levaram a implementações diversas. Isso será analisado de forma mais detalhada nas seções seguintes. Com base nesses conceitos, a próxima seção analisa como o modelo de Pernambuco exemplifica a transferência e tradução de políticas, destacando os elementos que o tornaram uma referência nacional.

3. A EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO: DESENHO, IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A experiência da "Escola de Tempo Integral" em Pernambuco configura-se como uma das mais relevantes inovações no campo das políticas educacionais brasileiras das

últimas duas décadas, tendo sido institucionalizada por meio da Lei Complementar Estadual nº 125/2008⁵. Implementada inicialmente em 2008 como resposta a um cenário de grave crise educacional, a política estadual conseguiu reverter índices preocupantes de desempenho e evasão, também se consolidou como modelo de referência nacional, influenciando iniciativas semelhantes em outros estados da federação. Para compreender a eficácia dessa política, é essencial analisar a articulação entre desenho institucional, financiamento, práticas pedagógicas e contexto sociopolítico, de modo a evidenciar os fatores que permitiram sua consolidação e os desafios ainda enfrentados.

A gênese do modelo pernambucano está estreitamente ligada a um diagnóstico realista da crise educacional que assolava o estado no início do século XXI. O baixo desempenho dos estudantes no ensino médio, refletido por o IDEB de apenas 2,7 em 2005 (INEP, 2005), associado a uma taxa de evasão superior a 24% (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2007), demandava uma resposta estrutural que fosse além de ações pontuais. Foi nesse contexto que o governo estadual, sob a liderança do então governador Eduardo Campos⁶, lançou a proposta de uma escola de tempo integral, inspirando-se em diretrizes nacionais como o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) e experiências estaduais exitosas, como as escolas técnicas em tempo integral de Minas Gerais.

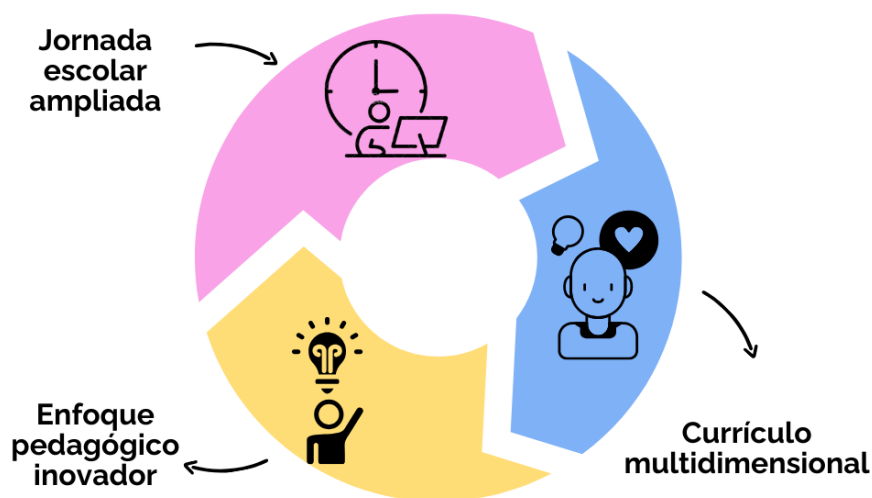
A proposta pernambucana distinguiu-se, no entanto, por sua abordagem sistêmica e articulada. O modelo não se limitou a estender a jornada escolar; ele reformulou o currículo, as práticas pedagógicas, a gestão escolar e os investimentos em infraestrutura. A jornada estendida, entre 7 e 9 horas diárias, permitiu a inclusão de

⁵ Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, instituiu a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) no Estado de Pernambuco, estabelecendo as bases legais para a implementação do modelo de tempo integral na rede estadual ("Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008", 2008). Iniciou-se com um programa piloto em 2007 em 10 escolas, antes de sua expansão gradual.

⁶ Eduardo Campos, economista de formação foi governador do estado de Pernambuco entre 2007 e 2014. Campos destacou-se por sua gestão voltada para a modernização da administração pública e o investimento em políticas sociais, especialmente na área da educação. Durante seu governo, foi concebido e implementado o modelo de "Escola de Tempo Integral", com forte apoio institucional e técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A iniciativa foi implementada no contexto do governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), cujo Ministério da Educação promovia políticas de ampliação da jornada escolar e valorização da educação pública, como o programa Mais Educação.

componentes curriculares voltados para o desenvolvimento integral do estudante, como formação socioemocional, orientação vocacional e projetos de vida. Essa concepção está alinhada com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como parte essencial da formação básica (BRASIL, 2017).

Figura 1. Características do Modelo de Escola de Tempo Integral



Fonte: Modelo de Escola de Tempo Integral, Secretaria de Estado de Pernambuco, 2007.

Do ponto de vista pedagógico, o modelo adotado rompe com a lógica tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos (CHIARELLA et al., 2015), apostando em metodologias ativas, aprendizagem por projetos e interdisciplinaridade. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), parceiro técnico da Secretaria de Educação, teve um papel central na formulação dessas diretrizes metodológicas, contribuindo com modelos de gestão e formação docente que priorizam a autonomia do estudante e o trabalho colaborativo (ICE, 2007). Além disso, a valorização de espaços escolares adequados, como bibliotecas, laboratórios, áreas de convivência e refeitórios, reforça o compromisso com a permanência e o bem-estar dos alunos, elementos reconhecidamente associados à redução da evasão escolar (UNESCO, 2012).

A implementação da política foi marcada por um processo gradual e planejado. Em 2007, apenas 10 escolas participaram do programa piloto⁷. No entanto, em uma década, o número de escolas de tempo integral saltou para 455, atendendo a mais de 100 mil estudantes em 2017 (INEP, 2017). Esse crescimento só foi possível graças à combinação de fatores: comprometimento político de longo prazo, ampliação do orçamento estadual de educação — que passou de R\$ 2,5 bilhões em 2007 para R\$ 5,3 bilhões em 2017 (SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DE PERNAMBUCO, 2017) —, captação de recursos federais e parcerias estratégicas com o setor privado e organizações da sociedade civil, como o Instituto Sonho Grande (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2015).

A Lei Complementar Estadual nº 125/2008 institucionalizou o Programa de Educação Integral, garantindo segurança jurídica e previsibilidade orçamentária à iniciativa (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO, 2008). Ademais, a política de formação continuada para professores e gestores escolares foi fundamental para sua aceitação e efetividade. Embora tenha havido resistência inicial por parte de alguns docentes — dado o aumento da carga horária e a exigência de novas práticas pedagógicas —, programas de capacitação e valorização profissional foram gradualmente promovendo uma cultura escolar alinhada aos objetivos da educação integral (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021).

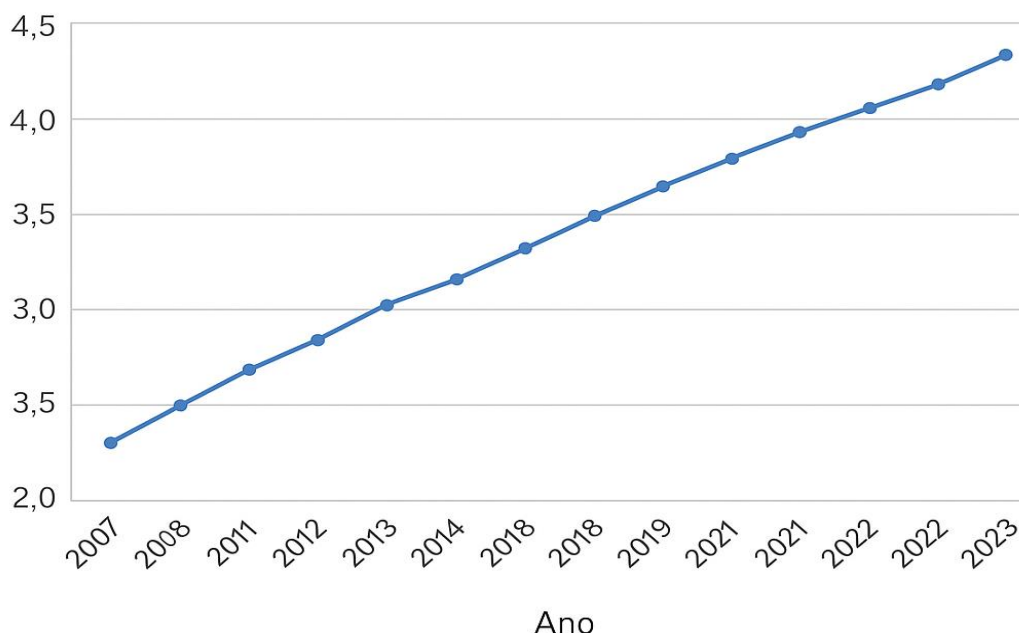
Os resultados dessa política educacional são expressivos e sustentam sua legitimidade. O IDEB do ensino médio pernambucano saltou de 2,7 em 2007 para 4,4 em 2023 (INEP, 2023), posicionando o estado entre os mais bem avaliados do país. Em 2015, Pernambuco liderou o ranking nacional com 3,9 (INEP, 2015). A taxa de evasão caiu para menos de 5% em 2024 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE

⁷ As dez primeiras unidades escolares selecionadas para o projeto-piloto do Programa de Educação Integral em Pernambuco foram: Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Ginásio Pernambucano – Recife; EREM Ageu Magalhães – Recife; EREM Santos Dumont – Recife; EREM Dom Sebastião Leme – Recife; EREM Professor Cândido Duarte – Recife; EREM Professor Barbosa Lima – Olinda; EREM de Caruaru – Caruaru; EREM de Garanhuns – Garanhuns; EREM de Petrolina – Petrolina; EREM de Arcoverde – Arcoverde. Essas instituições passaram por processos estruturais e pedagógicos adaptativos, incorporando a jornada ampliada, a formação continuada de professores, a reorganização curricular e práticas de gestão participativa. Com base na experiência exitosa, o modelo foi gradualmente ampliado e institucionalizado como política de Estado, contando com forte apoio político, técnico e financeiro por parte do governo estadual (BENITTES, 2014).

PERNAMBUCO, 2024), enquanto a taxa de aprovação aumentou significativamente. Estudos conduzidos pelo Instituto Sonho Grande indicam que os egressos das escolas de tempo integral têm 17% mais chances de ingressar no ensino superior e recebem salários até 10% superiores aos de seus pares das escolas convencionais (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2020). Tais dados evidenciam os ganhos acadêmicos, os impactos socioeconômicos relevantes, como a redução das desigualdades e a ampliação das oportunidades para populações historicamente marginalizadas.

O gráfico a seguir apresenta a evolução do IDEB em Pernambuco entre 2007 e 2023, evidenciando a melhoria gradual da qualidade da educação no estado ao longo dos anos.

Gráfico 1. Evolução do IDEB em Pernambuco (2007-2023).



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos relatórios do IDEB publicados pelo INEP (2007-2023).

O gráfico mostra a evolução do IDEB em Pernambuco entre 2007 e 2023, destacando um crescimento contínuo de 2,7 para 4,4 ao longo do período analisado. Esse avanço reflete, principalmente, a implementação do programa de escolas de tempo integral, que ampliou a carga horária dos alunos, oferecendo mais tempo para o aprendizado e atividades extracurriculares. Entre os principais fatores que influenciaram essa melhora estão a valorização e formação continuada dos professores, o

fortalecimento da gestão escolar, a adoção de políticas públicas focadas em resultados e a melhoria da infraestrutura das escolas. Esse conjunto de ações contribuiu para a elevação dos indicadores de qualidade da educação, tornando Pernambuco uma referência nacional em políticas educacionais.

A equidade, aliás, é um dos pilares do modelo. Prioriza comunidades vulneráveis e garante acesso a uma educação de qualidade em tempo integral, assim Pernambuco conseguiu democratizar oportunidades de aprendizagem e promover maior justiça social. Essa abordagem coaduna-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em especial o ODS 4, que busca assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015).

Contudo, os desafios persistem. A sustentabilidade financeira do programa continua sendo uma preocupação, especialmente diante de restrições orçamentárias crescentes. A expansão do modelo também levanta questões sobre a manutenção da qualidade pedagógica e a heterogeneidade entre as escolas. Ademais, a avaliação do impacto de longo prazo sobre trajetórias profissionais e cidadania ativa ainda demanda mais estudos empíricos. Mesmo assim, o reconhecimento nacional da política de tempo integral pernambucana — que influenciou programas federais e foi premiada em fóruns internacionais — atesta sua relevância enquanto política pública de transformação social e educacional.

4. PROCESSOS DE TRANSFERÊNCIA E TRADUÇÃO EM SÃO PAULO: O QUE FOI ADOTADO, COMO FOI ADAPTADO, RESULTADOS PRELIMINARES

A implementação do modelo de "Escola de Tempo Integral" do estado de Pernambuco no estado de São Paulo configura um caso exemplar de transferência e tradução de políticas públicas no contexto educacional brasileiro. Tal experiência ilustra os desafios e possibilidades que surgem da circulação de modelos exitosos entre contextos sociais, econômicos e institucionais distintos. Neste capítulo, analisamos os processos envolvidos nessa transposição, destacando os elementos adotados, as adaptações implementadas e os resultados preliminares observados em São Paulo, com base em dados recentes até 2025.

Conforme discutido na seção anterior, o conceito de transferência de políticas é definido por Dolowitz e Marsh (2000) refere-se à mobilização de ideias, programas e modelos entre diferentes contextos governamentais. No caso paulista, a adoção do modelo de tempo integral pernambucano ocorreu em resposta às crescentes demandas por melhor qualidade educacional e maior permanência dos alunos na escola, desafios que historicamente afetam o sistema público de ensino. Elementos-chave foram transferidos diretamente, como a jornada escolar estendida, que passou de 4 para até 9 horas diárias, e o currículo integral, que inclui disciplinas acadêmicas, competências socioemocionais, formação cidadã e preparação vocacional.

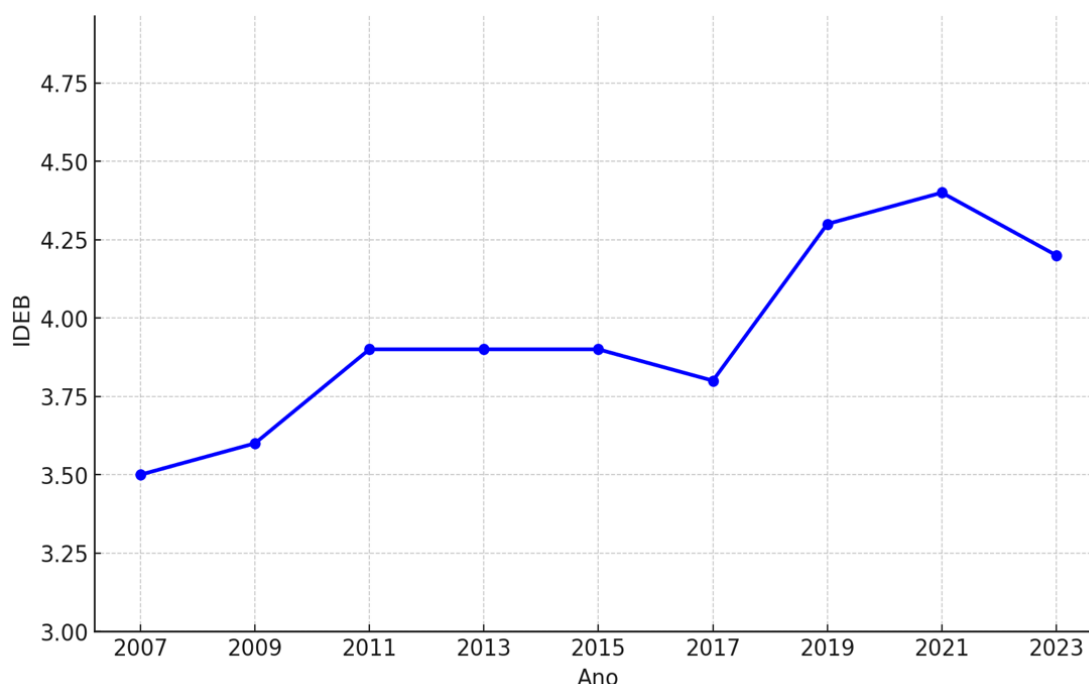
Tal como foi evidenciado na seção anterior, em Pernambuco, tais medidas resultaram em avanços expressivos nos índices de desempenho educacional, como o IDEB, e na redução da evasão escolar (INEP, 2019). Em São Paulo, a adesão a essa política se deu de forma mais ampla: até o final de 2023, mais de 1.500 escolas operavam sob o modelo de tempo integral, atingindo cerca de 600.000 estudantes (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024). Tal expansão exigiu uma adaptação significativa do modelo original, caracterizando o processo de tradução política como proposto por Freeman (2009), no qual a política é moldada às condições locais.

Entre as principais adaptações, destaca-se o foco intensificado em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), em resposta às demandas do mercado de trabalho paulista, fortemente vinculado aos setores tecnológico e industrial (OLIVEIRA et al., 2014). Esse realinhamento do currículo foi acompanhado da integração de tecnologias educacionais, como laboratórios *maker* e plataformas digitais, apoiadas por parcerias com instituições privadas e fundações como a Lemann e a Itaú Social (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023). Além disso, ao contrário da gestão mais centralizada em Pernambuco, São Paulo conferiu maior autonomia às unidades escolares, permitindo que diretores e coordenadores adaptassem a implementação conforme a realidade local. Essa descentralização, embora tenha fomentado inovações pedagógicas, também contribuiu para desigualdades na qualidade da execução entre escolas urbanas e rurais.

Do ponto de vista dos resultados, os dados mais recentes demonstram avanços relevantes. Segundo o INEP (2023), as escolas de tempo integral em São Paulo alcançaram, em média, 5,1 pontos no IDEB do ensino médio, superando os 4,6 da rede regular. A taxa de evasão escolar caiu de 7,4% em 2018 para 4,3% em 2023 (SEESP, 2024). Alunos e professores também relataram maior engajamento e satisfação com a proposta pedagógica, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco (2024).

O gráfico a continuação apresenta a evolução do IDEB do ensino médio em São Paulo, no período de 2007 a 2023. Ele visa mostrar as tendências de desempenho ao longo dos anos, destacando momentos de avanço, estabilidade e queda nos resultados educacionais do estado, queda que será explicada mas adiante.

Gráfico 2. Evolução do IDEB em São Paulo (2007-2023).



Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores com base nos relatórios do IDEB publicados pelo INEP (2007-2023).

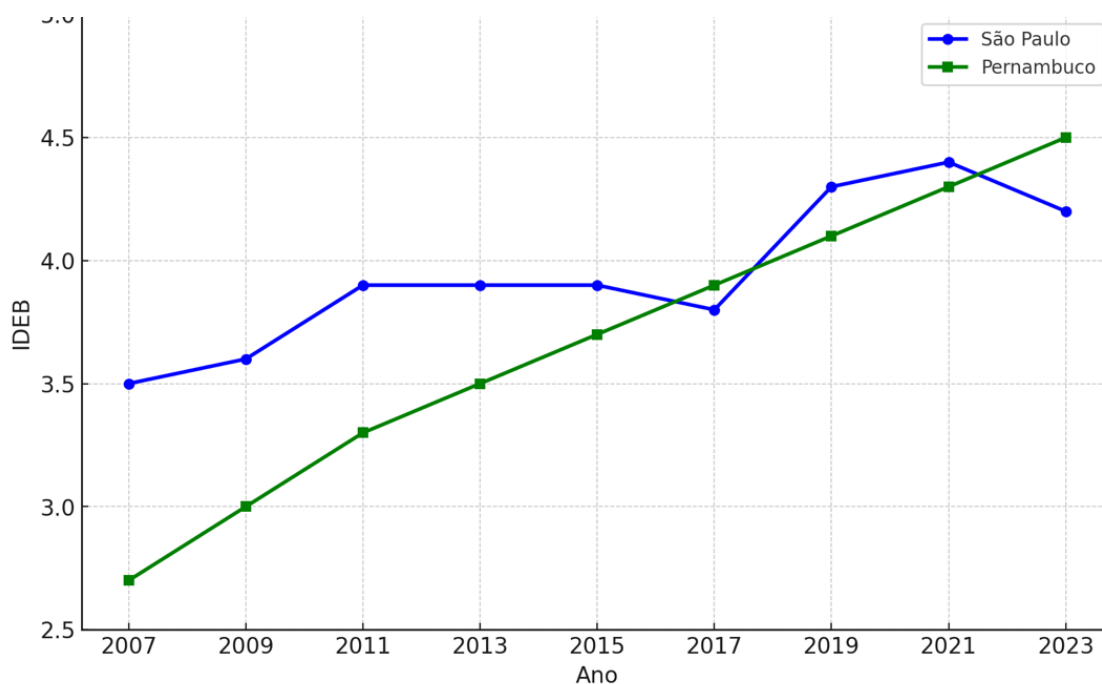
No gráfico observa-se um crescimento contínuo de 3,5 em 2007 para 3,9 em 2011, seguido por um período de estabilidade até 2017. Após uma melhora significativa de 3,8 em 2017 para 4,3 em 2019, o índice alcançou seu pico em 2021, atingindo 4,4. No entanto, em 2023, houve uma leve queda para 4,2. Essa diminuição coincide com a

implementação do novo ensino médio em São Paulo, que, segundo especialistas, foi adotado de forma precipitada, sem a devida preparação da rede de ensino. Isso pode ter impactado negativamente os resultados, refletindo desafios enfrentados pelas escolas para se adaptar às novas diretrizes.

Apesar dos avanços, persistem desafios importantes. A sustentabilidade financeira do programa é uma preocupação recorrente (o mesmo que acontece com a implementação do modelo em Pernambuco). Os custos operacionais elevados para manter estruturas físicas adequadas, ofertar alimentação, capacitar docentes e prover materiais didáticos são consideráveis. Em 2025, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo alertou para riscos orçamentários diante do crescimento do modelo sem a previsão de fontes permanentes de financiamento (TCE-SP, 2025). Ademais, a autonomia escolar, embora benéfica em muitos casos, contribuiu para disparidades de implementação entre regiões com distintos níveis de infraestrutura e formação docente.

Nesse contexto, o gráfico a seguir ilustra a evolução do IDEB no ensino médio em São Paulo e Pernambuco entre os anos de 2007 e 2023, permitindo uma análise comparativa dos efeitos da adoção do modelo de escolas integrais em ambos os estados.

Gráfico 3. Comparativo do IDEB em São Paulo x Pernambuco (2007-2023).



Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores com base nos relatórios do IDEB publicados pelo INEP (2007-2023).

Observa-se que Pernambuco apresenta uma trajetória de crescimento contínua e sustentada, passando de um índice de aproximadamente 2,8 em 2007 para cerca de 4,3 em 2023. Tal progresso aponta para a consolidação de uma política educacional coerente e articulada, frequentemente mencionada como referência nacional em termos de gestão e equidade.

Em contraste, o estado de São Paulo, embora tenha iniciado o período com um IDEB mais elevado (3,5 em 2007), revela um crescimento mais moderado e por vezes instável. Após avanços graduais até 2015, os resultados permaneceram estagnados por alguns ciclos avaliativos. Apenas em 2019 observa-se uma retomada do crescimento, culminando em um pico de 4,4 em 2021, seguido de uma leve retração em 2023 (4,2). Tais flutuações indicam que, embora a política de escolas integrais paulista tenha potencial, sua efetividade ainda depende de fatores estruturais e de continuidade institucional.

Os dados comparativos apresentados evidenciam que, apesar de São Paulo ter partido de uma base mais elevada, Pernambuco conseguiu manter uma trajetória ascendente mais sólida e sustentada. Isso reforça a importância de políticas de longo prazo, com financiamento adequado, capacitação constante e aderência às especificidades locais para que a expansão do tempo integral produza impactos significativos e equitativos na qualidade da educação.

Seguindo a linha de análise comparativa entre os modelos de Escola de Tempo Integral, o quadro a seguir sistematiza as principais características das experiências implementadas nos estados de Pernambuco e São Paulo, com ênfase nos elementos centrais da transferência de políticas públicas. São apresentados os fatores de sucesso, as adaptações institucionais, os desafios operacionais e os resultados educacionais, assim evidenciando como as diferenças nos contextos federativos, nas capacidades estatais e nas coalizões políticas influenciaram a adoção, a implementação e os efeitos do modelo integral em cada realidade subnacional.

Quadro 1. Comparação entre os Modelos de Escola de Tempo Integral de Pernambuco e São Paulo:
Elementos da Transferência de Políticas Públicas

Dimensão	Pernambuco	São Paulo
Ano de implementação	2007	2012 (início), expansão significativa a partir de 2016
Modelo pedagógico	Foco em protagonismo juvenil, currículo integrado, cultura avaliativa	Inspiração no modelo pernambucano, mas com adaptações curriculares e maior ênfase em resultados
Governança e gestão	Centralização estratégica na Secretaria Estadual de Educação	Descentralização com maior autonomia escolar
Formação docente	Programa estadual contínuo com foco em práticas inovadoras	Capacitações mais pontuais e heterogêneas por diretoria de ensino
Financiamento	Recursos do tesouro estadual + parcerias federais	Recursos próprios do estado com alta dependência orçamentária
Infraestrutura escolar	Adequações físicas progressivas com base em critérios técnicos	Grande variação entre escolas e regiões
Fatores de sucesso	Planejamento de longo prazo, apoio político, foco na equidade	Escala de expansão, experiência administrativa
Adaptações locais	Modelo original, desenvolvido conforme o contexto nordestino	Adaptação curricular e gestão autônoma conforme realidade paulista
Principais desafios	Sustentabilidade financeira, ampliação com qualidade	Desigualdade regional, capacitação docente, financiamento
Resultados no IDEB (2023)	Aproximadamente 4,3	Aproximadamente 4,2

Fonte: Elaboração própria com base em dados dos Planos Estaduais de Educação, documentos oficiais das Secretarias Estaduais de Educação de Pernambuco e São Paulo, relatórios do TCE-SP (2025), INEP (2007–2023).

A análise comparativa entre os estados de Pernambuco e São Paulo mostra como a transferência de políticas públicas é profundamente condicionada pelos contextos institucionais, pelos arranjos políticos e pelas capacidades estatais (PANDA, 2013). Pernambuco desenvolveu seu modelo de Escola de Tempo Integral como uma estratégia sistêmica e integrada, impulsionada por uma coalizão política estável, forte protagonismo da Secretaria de Educação e planejamento de longo prazo (COSTA et al., 2023). Este ambiente institucional coeso permitiu a implementação de um currículo inovador, focado no protagonismo estudantil e na equidade territorial, com efeitos diretos sobre o desempenho no IDEB.

Já no caso de São Paulo, a adoção do modelo pernambucano ocorreu de forma parcial e com adaptações indicativas. Apesar de contar com maior disponibilidade orçamentária e escala administrativa, o estado teve obstáculos decorrentes da heterogeneidade regional, da descentralização da gestão e da ausência de uma política formativa contínua para os docentes. A maior autonomia escolar, embora promissora, resultou em desigualdades de implementação que afetaram a homogeneidade dos resultados.

Além disso, enquanto Pernambuco construiu uma coalizão de apoio político em torno da política de tempo integral desde sua origem, São Paulo experimentou variações no compromisso político entre gestões, afetando a continuidade e profundidade da política. Assim, embora ambos os estados tenham registrado avanços no IDEB, os resultados de Pernambuco se mostram mais consistentes e sustentados, ilustrando como políticas educacionais transferidas necessitam ser traduzidas e enraizadas em contextos favoráveis para alcançar impacto duradouro.

É importante destacar ainda as implicações político-institucionais da transferência. A adoção de modelos externos pode gerar resistências internas, especialmente quando não há envolvimento adequado dos atores locais no processo decisório. Em São Paulo, observa-se que o sucesso da política depende fortemente da capacidade de articulação entre gestores escolares, professores, famílias e secretarias regionais, o que reforça a necessidade de formação continuada e acompanhamento técnico sistemático.

Por fim, a experiência paulista com a "Escola de Tempo Integral" demonstra que a transferência de políticas educativas pode ser um instrumento eficaz de inovação, desde que acompanhada de um processo de tradução atento às condições locais. Os resultados preliminares são promissores, mas ainda insuficientes para afirmar o sucesso consolidado do modelo. O caso de São Paulo reforça a necessidade de monitoramento contínuo, avaliações rigorosas e investimentos sustentáveis para que a política não apenas se mantenha, mas também se aprofunde como ferramenta de equidade e qualidade educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os processos de transferência, tradução e aprendizagem envolvidos na adoção do modelo de Escola de Tempo Integral de Pernambuco por outros estados brasileiros, com ênfase no caso de São Paulo, buscando compreender como as adaptações locais influenciam a implementação e os resultados de políticas educacionais em contextos subnacionais distintos.

A estrutura do texto articula, de maneira coesa, a fundamentação teórica centrada nas abordagens de transferência e tradução de políticas públicas, com foco

especial nas noções de aprendizagem intergovernamental e adaptação institucional. O corpo do artigo é composto por uma introdução que contextualiza a problemática, uma revisão teórica que mobiliza autores como Freeman (2009) e Stone (2012), a descrição metodológica que aponta para um estudo de caso qualitativo-comparativo, a análise empírica dos processos ocorridos nos dois estados, e, por fim, um conjunto de considerações analíticas e empíricas que evidenciam convergências e divergências na operacionalização da política educacional em pauta.

O trabalho se viabilizou a partir do acesso a documentos institucionais, dados secundários sobre o IDEB e evasão escolar. Esse acervo permitiu aos autores mapear os fluxos de conhecimento e aprendizagem horizontal entre unidades federativas y explorar os desafios e inovações que surgem quando uma política de sucesso é transplantada para contextos com diferentes escalas e capacidades estatais. Entre os resultados mais relevantes, destaca-se a constatação de que a adoção do modelo de Tempo Integral nas escolas de São Paulo não consistiu em mera cópia do modelo pernambucano, mas sim em uma tradução que implicou recombinações institucionais, adaptações metodológicas e negociações políticas em níveis distintos do aparato estatal.

Todavia, desafios fundamentais — ainda que mencionados — poderiam ter sido mais amplamente discutidos, especialmente no que tange à sustentabilidade financeira e à resistência de atores internos, como os professores e seus sindicatos. A título de ilustração, em São Paulo, a magnitude da implementação exige aportes financeiros contínuos e mais fortes, o que levanta questões sobre a viabilidade de médio e longo prazo do programa. Ademais, a resistência sindical, que frequentemente se opõe à reorganização das jornadas de trabalho e à introdução de metodologias ativas, tem um papel estruturante na dinâmica de implementação. Faltou aprofundar, por exemplo, de que forma os governos estaduais negociaram com os sindicatos e quais estratégias específicas foram utilizadas para mitigar os conflitos — aspectos que seriam fundamentais para se compreender os limites e possibilidades de institucionalização da política em contextos complexos e heterogêneos.

No tocante aos processos de tradução, percebe-se que o foco em disciplinas STEM e a descentralização da gestão pedagógica são elementos que sofrem ressignificações ao atravessar fronteiras administrativas e culturais. Esse movimento

dialoga diretamente com a concepção de Freeman (2009), para quem a circulação de políticas públicas não é linear nem tecnocrática, mas sim mediada por traduções, interpretações e reconfigurações contextuais. Da mesma forma, as ideias de Stone (2012) sobre “transferência voluntária e adaptativa” ajudam a entender como políticas podem ser reinterpretadas à luz de interesses locais, capacidades institucionais e trajetórias históricas divergentes. A experiência paulista, ao introduzir variações no modelo original pernambucano, exemplifica essas operações de tradução política que complexificam a noção de *policy transfer* como simples replicação técnica.

A análise também fornece elementos importantes para pensar a aplicabilidade dos achados em outros estados da federação, como Ceará ou Bahia, ou mesmo em países com estrutura federativa, como Argentina ou México. Em tais contextos, a possibilidade de replicação bem-sucedida da política dependerá da existência de recursos financeiros e capacidade institucional, e, também de uma cultura política que valorize a inovação educacional e a colaboração intergovernamental.

Estados com tradições mais centralizadoras ou com histórico de fraca articulação entre poderes subnacionais podem encontrar maiores dificuldades na apropriação e ressignificação de modelos de tempo integral, especialmente em relação à formação docente, à construção de infraestrutura adequada e à legitimação junto à comunidade educativa.

As recomendações práticas que surgem do estudo são múltiplas e de grande relevância. Primeiramente, seria oportuno criar fundos específicos e estáveis para garantir a sustentabilidade financeira das escolas de tempo integral, evitando sua dependência de ciclos eleitorais ou de verbas extraordinárias. Em segundo lugar, é fundamental fortalecer a formação docente em metodologias ativas, promovendo assim a apropriação crítica e criativa por parte dos professores, o que pode reduzir resistências e ampliar a efetividade pedagógica. Por fim, recomenda-se fomentar redes de aprendizagem e intercâmbio entre os estados, de modo a consolidar comunidades epistêmicas e práticas que compartilhem soluções, tecnologias sociais e inovações educacionais.

No que diz respeito à contribuição teórica, o artigo avança consideravelmente o debate sobre transferência de políticas em contextos federativos, especialmente ao

evidenciar que, em países em desenvolvimento, a disseminação horizontal entre entes subnacionais pode ser mais fecunda do que a imposição vertical por parte do governo federal. Isto ressalta a importância da aprendizagem entre pares, da experimentação institucional e da capacidade de adaptação local — elementos muitas vezes negligenciados na literatura que foca excessivamente em modelos de transferência internacional ou em casos de países do Norte Global. Ao trazer evidências empíricas sobre a circulação de políticas educacionais entre estados brasileiros, o artigo amplia as fronteiras analíticas do campo de estudos sobre difusão de políticas públicas em contextos de alta desigualdade e capacidade estatal assimétrica.

Para futuras investigações, seria enriquecedor explorar indicadores complementares ao IDEB e à taxa de evasão escolar, como os níveis de satisfação de alunos e professores, a qualidade do ambiente escolar, e a taxa de ingresso dos estudantes no ensino superior. Tais métricas permitiriam uma compreensão mais holística dos efeitos da política dos modelos de tempo integral, indo além do desempenho acadêmico mensurado em exames padronizados. Além disso, sugere-se o aprofundamento de temas como o impacto de longo prazo das escolas de tempo integral na trajetória educacional e profissional dos alunos; o papel dos atores não estatais — fundações, ONGs, organismos internacionais — na mediação e aceleração da transferência de políticas; e comparações sistemáticas com outras experiências federativas no Sul Global, o que pode lançar luz sobre fatores de sucesso e fracasso na institucionalização de reformas educacionais progressistas.

Assim, o artigo desenha-se como uma contribuição substancial para o campo de estudos em políticas públicas educacionais, permitindo também uma análise sobre os limites e potencialidades da transferência horizontal de políticas em sistemas federativos complexos. Ao conjugar rigor empírico com profundidade analítica, o texto abre caminhos promissores para pesquisas futuras e, sobretudo, para formulações mais equitativas e contextualizadas de políticas educacionais transformadoras no Brasil e além.

REFERÊNCIAS

BENITTES, V. L. A Política De Ensino Médio No Estado De Pernambuco: Um Protótipo De Gestão Da Educação Em Tempo Integral. Dissertação de Mestrado—Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

CARROLL, P.; COMMON, R. POLICY TRANSFER AND LEARNING IN PUBLIC POLICY AND MANAGEMENT: international. S.l.: ROUTLEDGE, 2013.

CHIARELLA, T. et al. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 3, p. 418–425, set. 2015.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. D. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1529–1546, 1 jun. 2021.

COSTA, A. C. D. L. et al. Política pública da educação em tempo integral: o caso de Pernambuco. *Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)*, v. 14, n. 7, p. 12299–12319, 31 jul. 2023.

DOLOWITZ, D. P.; MARSH, D. Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. 2000.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. *Dados*, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025.

FERNANDES, D. P.; JUSTO, W. R. Student Performance Differences In Enem: An Evaluation Of The School's Integral Program Of The Public Network Of The State Of Pernambuco - Brazil In The Period From 2009 To 2016. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, v. 29, n. 11, p. 54–59, nov. 2024.

FREEMAN, R. What is ‘translation’? v. 2, n. 4, p. 429–447, 1 nov. 2000.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; SAGUIN, K. Diffusion of CCTs from Latin America to Asia: the Philippine 4Ps case. *Revista de Administração Pública*, v. 52, n. 2, p. 264–284, abr. 2018.

Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Legislação do Estado de Pernambuco, 10 jul. 2008.

OLIVEIRA, M. P. P. DE et al. (EDS.). Rede de pesquisa, formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos. 1a edição ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea : Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial-ABDI, 2014.

PANDA, A. Politics and Translation. v. 4, n. 11, p. 8, 1 abr. 2013.

Políticas Públicas no Século XXI estratégias eficazes para transformar a sociedade
Thesis Editora Científica 2025

RIVAS, A. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, 2015.

ROSE, R. What is Lesson-Drawing? 1991.

SABATIER, P. An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. California: [s.n.].

STONE, D. Transfer and translation of policy. p. 483–499, 16 maio 2012.

CAPÍTULO 6 - O PAPEL DO ESTADO NO SÉCULO XX: relação entre Estado, políticas públicas e mercado

THE ROLE OF THE STATE IN THE 20TH CENTURY: relationship between State, public policies and market

Fernanda Raquel dos Santos Sousa ¹
Ana Keuly Luz Bezerra ²

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI. Docente da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-9428-9755>. E-mail: fernandasousa@urc.uespi.br;

² Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Docente do Programa de Pós-Graduação da UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6234-2474>. E-mail: ana.bezerra@ufpi.edu.br;

RESUMO

Ao longo de séculos, a civilização ocidental vem recorrentemente colocando-se questões relativas ao Estado, ao exercício do poder e às relações entre Estado e sociedade capitalista. Será essa reflexão socialmente acumulada que nos servirá de base para refletirmos sobre as complexas relações entre Estado, políticas públicas e mercado no mundo contemporâneo. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre Estado, políticas públicas e mercado, apresentando três padrões de relação que formam sucessivamente dominantes em todo o mundo: o Estado liberal; o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal, em uma sociedade capitalista. A pesquisa é classificada, segundo seu objetivo, como exploratória e descritiva. Utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. Destaca-se que em todo o mundo ocidental, independentemente dos regimes políticos ou da orientação ideológica dos partidos governantes nas democracias, o Estado iria expandir sua ação interventora e reguladora sobre o mercado e as políticas públicas, o que diferencia é o grau dessa intervenção.

Palavras-chave: Estado. Políticas Públicas. Mercado. Capitalismo.

ABSTRACT

Over the centuries, Western civilization has repeatedly raised questions regarding the State, the exercise of power, and the relationship between the State and capitalist society. This socially accumulated reflection will serve as a basis for us to reflect on the complex relationships between the State, public policies, and the market in the contemporary world. This study aims to analyze the relationship between the State, public policies, and the market, presenting three patterns of relationship that have successively become dominant throughout the world: the liberal State; the welfare State; and the neoliberal State, in a capitalist society. The research is dynamic, according to its objective, as exploratory and descriptive. The technical procedure used was bibliographic research. It is noteworthy that throughout the Western world, regardless of the political regimes or the ideological orientation of the ruling parties in democracies, the State would expand its interventionist and regulatory action over the market and public policies, what differs is the degree of this intervention.

Keywords: State. Public Policies. Market. Capitalism.

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, existem diferentes correntes teóricas que procuram explicar as relações entre Estado e mercado nas sociedades capitalistas e orientar a ação

coletiva. Sendo o Estado a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual resume-se toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política (Marx; Engels, 2002).

Ressalta-se que a primazia do interesse pessoal conduz a dois caminhos que não são tão contraditórios como poderiam parecer: de um lado, conceder maior liberdade possível aos agentes que perseguem seu próprio objetivo no mercado; de outro, exercer controles estritos sobre todos os que deveriam trabalhar para o interesse coletivo, mas, quando não são suficientemente vigiados, são tentados a trabalhar para sua própria satisfação (Dardot e Laval, 2016).

Contudo, a relação entre o Estado, as políticas públicas e o mercado foram um dos temas centrais do debate político, econômico e social ao longo do século XX. A forma como o Estado intervém na economia e regula a sociedade varia conforme o contexto histórico, ideológico e econômico, refletindo diferentes concepções sobre o papel do setor público e privado no desenvolvimento social. Ao longo desse período, três modelos de relação entre Estado e mercado tornaram-se sucessivamente dominantes no cenário global: o Estado liberal, caracterizado por uma intervenção mínima do governo na economia (Smith, 1985); o Estado de bem-estar social, que amplia o papel estatal na promoção de direitos e na regulação econômica (Esping-Andersen, 1990); e o Estado neoliberal, que buscou resgatar princípios do liberalismo econômico, reduziu a presença estatal por meio de privatizações e desregulamentações (Harvey, 2005).

A transição entre esses modelos não ocorreu de maneira linear nem homogênea, sendo influenciada por fatores como crises econômicas, mudanças políticas e transformações sociais. O Estado liberal, predominantemente no século XIX e início do século XX, fundamentou-se na ideia de mercado livre e intervenção mínima estatal, conforme proposto por Adam Smith (1985) e consolidado pelo liberalismo clássico. No entanto, com a Grande Depressão de 1929 e os desafios da pós-Segunda Guerra Mundial, surgiu o Estado de bem-estar social, baseado na necessidade de maior proteção social e regulação econômica para garantir estabilidade e desenvolvimento (Esping-Andersen, 1990; Polanyi, 2000). A crise fiscal do Estado e a ascensão das políticas neoliberais a partir da década de 1970 resultaram na consolidação do Estado

neoliberal, marcada pela retração do setor público e pela priorização do mercado como mecanismo central da economia (Harvey, 2005; Dardot; Laval, 2016).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre Estado, políticas públicas e mercado ao longo do século XX, destacando os três modelos sucessivos que moldaram essa interação. Para isso, serão considerados os princípios fundamentais de cada modelo, suas implicações econômicas e sociais, bem como as principais críticas e desafios enfrentados por essas concepções. Ao compreender essas transformações, busca-se contribuir para o debate sobre o papel do Estado nas sociedades contemporâneas.

Neste artigo, abordam-se os aspectos teóricos e fundamentais desta pesquisa. Inicialmente com a seção “A dinâmica Estado-Capitalismo: evolução e diferentes concepções”, na qual apresenta-se o conceito de Estado bem como as fases do capitalismo. Em seguida, na seção “Estado, Políticas Públicas e Mercado” destacam-se aspectos conceituais de políticas públicas e a relação entre Estado liberal, Estado de bem-estar social, Estado neoliberal e mercado. Deste modo tem-se um embasamento para melhor compreensão do assunto em estudo.

2. A DINÂMICA ESTADO-CAPITALISMO: EVOLUÇÃO E DIFERENTES CONCEPÇÕES

O conceito de Estado evoluiu ao longo do tempo e assumiu diferentes interpretações conforme o contexto histórico, econômico e político. Desde sua formulação moderna, o Estado tem sido objeto de análise de diversas correntes do pensamento político e econômico, que divergem quanto ao seu papel na sociedade e na economia. Entretanto, as diferentes concepções de Estado refletem disputas políticas e ideológicas sobre o papel do setor público na sociedade.

2.1 Diferentes concepções de Estado

O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (Engels, 2002).

O Estado é produto da divisão social do trabalho. Este surgiu da autonomia crescente de certas atividades superestruturais, mediando a produção material, cujo papel era sustentar uma estrutura de classe e relações de produção. O Estado tem as principais funções: criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; reprimir qualquer ameaça das classes dominadas e frações das classes dominantes, através do exército, política, sistema judiciário e penitenciário; integrar as classes dominadas e difundir a ideologia da classe dominante, manter a coesão e consenso em torno da ordem (Mandel, 1982).

No Estado encontra-se a organização dos dominantes em forma de poder político, o Estado utiliza-se de instrumentos de repressão para efetivar a dominação de classe. Contudo, a forma política estatal é importante ao capitalismo não só por se assentar em práticas de repressão como o encarceramento, e assim manter a ordem; mas também por encobrir a dominação de uma classe sobre a outra ao atuar na promoção de falsas consciências. Considerando que o Estado serve à classe dominante e que as ideias que dominam uma época são as da classe dominante, ele reveste-se da ideologia que se apresenta como interesse geral, mas que reflete apenas os interesses próprios dos dominadores. Ao revestir-se dessa ideologia o Estado a propaga, e a mesma materializa-se em relações sociais que têm como base as relações de produção (Marx; Engels, 2002).

Estado é uma condensação de relações de forças, isto é, uma condensação de forças materializadas num bloco no poder ou num pacto de dominação que exerce o seu domínio por meio de um aparato institucional sobre a sociedade, ainda que seja determinado por ela. O Estado tem autonomia relativa em relação à sociedade e à classe social com a qual mantém maior compromisso e identificação, tem que se relacionar com todas as classes sociais para se legitimar e construir sua base material de sustentação; sem deixar de ser o Estado da classe dominante (Poulantzas, 1985).

O Estado não é apenas repressão, pois age de maneira positiva, cria, transforma, realiza. Nota-se que a relação das massas com o poder e o Estado, possui sempre um substrato material, entre outros motivos porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo do equilíbrio instável do compromisso entre as classes

dominadas e dominantes, ou seja, os aparelhos de Estado organizam e unificam o bloco no poder ao desorganizar, dividir continuamente as classes dominadas, polarizando as suas organizações políticas específicas (Poulantzas, 1985).

Ressalta-se a concepção de Estado partir de duas críticas. A primeira crítica refere-se à visão liberal de Estado e a identificação de Estado e governo. Na visão liberal “Estado cujas funções se limitam à tutela da ordem pública e ao respeito das leis”, essa ideologia liberal oculta o poder do Estado como poder de classe. A segunda crítica refere-se à visão do Estado jurídico-coercitiva (Buci-Gluckmann, 1980).

O Estado, ampliado, é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados. Na concepção de Estado ampliado tem como destaque: sociedade política e sociedade civil; hegemonia; aparelhos de hegemonia; Estado no sentido integral; Estado como organizador do consenso; direção e manutenção da ordem. Neste contexto, não há distinção ou separação rígida entre sociedade civil e Estado, hegemonia e ditadura. Portanto, a sociedade civil atravessada pela luta de classes, seus aparelhos não são neutros (Buci-Gluckmann, 1980).

O Estado Moderno cumpre somente a função de mediador das contradições, porém em nenhum sentido que possa ameaçar a reprodução do sistema do capital como um todo, pois até mesmo quando os benefícios podem ser usufruídos pelo antagonista imediato do capital - o trabalho, como no Estado do Bem-estar, a intervenção do Estado é sempre voltada para seu papel de facilitador da acumulação e expansão do capital. O fundamento do Estado moderno é indissociável da realização irrestringível dos objetivos materiais do sistema do capital (Mészáros, 2011).

O Estado tem natureza de classe, este é perpassado pela luta de classes. O Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes. O Estado apresenta uma estrutura material própria que não pode ser reduzida à simples dominação política, tem relação direta e orgânicas com a base econômica e com as lutas de classes. O Estado-político, embora sob formas diferentes, sempre esteve constitutivamente presente nas relações de produção, e assim em sua reprodução. O papel do Estado em relação à economia modifica-se não somente no decorrer dos diversos modos de produção, mas também segundo os estágios e fases do próprio capitalismo (Poulantzas, 1985).

2.2 Capitalismo e suas fases.

O capitalismo é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção, no mercado livre e na busca pelo lucro. Ao longo da história, esse sistema passou por diferentes fases, adaptando-se às transformações políticas, sociais e tecnológicas. De maneira geral, o capitalismo pode ser dividido em três grandes fases: capitalismo comercial, capitalismo industrial e capitalismo financeiro, sendo que, no século XX, surge uma nova forma, o capitalismo informacional ou digital (Braudel, 1996; Marx, 1867; Harvey, 2005; Castells, 1999). No quadro 1, destaca-se a comparação entre as fases do capitalismo.

Quadro 1 – Comparação entre as Fases do Capitalismo

Aspecto	Capitalismo Comercial (Mercantilismo)	Capitalismo Industrial	Capitalismo Financeiro	Capitalismo Informacional (Digital)
Período	Séculos XV ao XVIII	Séculos XVIII ao XIX	Século XIX ao século XX	Século XX – Atualidade
Característica principal	Acúmulo de metais preciosos e comércio colonial	Produção em larga escala e industrialização	Expansão do setor financeiro e surgimento de grandes corporações	Predomínio da tecnologia e digitalização da economia
Papel do Estado	Forte intervenção por meio do mercantilismo e protecionismo	Regulamento limitado; incentivo ao mercado livre	Adoção de políticas de proteção e incentivo ao crescimento industrial	Tentativas de regulação do setor digital e financeiro
Papel do mercado	Controlado pelos Estados Nacionais e Colônias	Expansão da produção e concorrência da concorrência	Surgimento de grandes monopólios e expansão dos mercados	Mercados digitalizados e globalizados, baseados em dados e

			globais	plataformas
Principais autores que analisam essa fase	Smith (1985), Braudel (1996)	Marx (1867), Polanyi (2000)	Lênin (1917), Harvey (2005)	Castells (1999), Srnicek (2017)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Smith (1985), Marx (1867), Lenin (1917), Castells (1999) e Harvey (2005).

O capitalismo passou por diferentes fases, adaptando-se às transformações sociais, políticas e tecnológicas. Desde o mercantilismo, no século XV, até o capitalismo digital do século XXI, o sistema capitalista moldou a organização da economia global e influenciou profundamente as relações de trabalho, a distribuição de riquezas e o papel do Estado. Atualmente, o desafio é a regulação das novas formas de produção e a busca por um equilíbrio entre crescimento econômico e justiça social (Braudel, 1996; Harvey, 2005; Castells, 1999).

3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MERCADO

As mudanças no papel do Estado foram influenciadas por crises econômicas, transformações políticas e novas demandas sociais. Durante o século XX, três modelos de Estado se tornaram sucessivamente predominantes: o Estado liberal, o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal (Harvey, 2005; Dardot; Laval, 2016). Cada um desses modelos resultou em diferentes configurações de políticas públicas e relações com o mercado, como será discutido nas seções seguintes.

3.1 *Estado liberal, Estado de bem-estar social, Estado neoliberal e mercado.*

O termo “liberalismo” possui um alto grau de polissemia, pois sua formação como doutrina econômica e ideologia social se desenvolveu ao longo dos séculos XVII a XX. Esse período de alta ebulição social, política e econômica assistiu ao surgimento do Estado Nação, à ascensão da burguesia, ao surgimento e predominância do mercado como principal instituição política e econômica e à progressiva internacionalização da economia e do comércio (Polanyi, 1957).

Inspirado pelo pensamento de Adam Smith (1985) e outros economistas clássicos, o Estado liberal, defendia a interferência mínima do Estado na economia, sob

a crença de que o mercado livre promoveria eficiência e prosperidade. Para os liberais clássicos, a intervenção estatal deveria ser restrita à segurança, à justiça e à garantia da propriedade privada (Hayek, 2011).

Neste contexto, em toda a história econômica, seria apenas sob o Estado liberal que os três elementos fundamentais da produção: trabalho, terra e dinheiro, iriam se transformar em mercadorias. Essas mercadorias são “objetos produzidos para venda no mercado”, de forma que trabalho, terra e dinheiro não são, de fato, mercadorias, contudo mercadorias fictícias, caso o mercado dirigisse essas mercadorias fictícias, a sociedade desmoronaria (Polanyi, 1957).

A configuração de Estado que começaria a se desenhar no após a crise econômica de 1929, e que ganharia os seus contornos mais bem definidos após a Segunda Guerra Mundial, recebeu diversos nomes como: *Welfare state* keynesiano; Estado providência; outros ainda a designaram como Estado assistencial, ou Estado de bem-estar social. Contudo, independentemente dos nomes dados, essas denominações fazem referência a uma configuração específica de relação do Estado com o mercado que iria suceder o Estado Liberal e que usaria a força estatal, por meio da implementação de políticas públicas, buscando intervir nas leis de mercado e assegurar para os seus cidadãos um patamar mínimo de igualdade social e um padrão mínimo de bem-estar (Coelho, 2009).

O Estado de bem-estar social com base na necessidade de prosperidade econômica e estabilidade social. Inspirado pelas ideias keynesianas, esse modelo prévio é forte intervenção do Estado na economia, por meio de políticas públicas que garantem emprego, saúde, educação e segurança social (Esping-Andersen, 1990).

Até o século XIX, os liberais acreditavam que a pobreza fosse resultado da insuficiência de desenvolvimento econômico, e que este emergiria naturalmente do mercado livre e autorregulado. Contudo, o tempo mostrou que, apesar da liberdade de mercado, do crescimento econômico e do notável avanço industrial nas sociedades capitalistas, a pobreza persiste e por vezes aumenta. Esse revés da história acabou por levar à reversão da equação liberal: ao invés de a pobreza resultar da insuficiência de mercado, seriam as insuficiências do mercado como instituição reguladora que levariam à reprodução da pobreza. Assim sendo, coube ao Estado suprir essas deficiências para

promover o bem-estar nas sociedades ricas e industrialmente desenvolvidas (Coelho, 2009).

Os governos europeus, como os do Reino Unido e da Alemanha, implementaram programas sociais robustos, financiados por altos impostos e crescimento econômico. De acordo com Polanyi (2000), esse modelo buscava proteger a sociedade dos impactos negativos da liberalização do mercado. No entanto, a crise fiscal dos anos 1970 e a estagnação econômica levaram às críticas ao Estado de bem-estar, abrindo espaço para o modelo neoliberal.

No final dos anos de 1970 para a década de 1980, o modelo de desenvolvimento econômico e social até então vigente, marcado pela forte intervenção do Estado em praticamente todas as esferas da vida social, parecia ter-se esgotado. Neste cenário ressurgiram, com força, as ideias liberais até então adormecidas. O renascimento desse ideário convencionou-se chamar de neoliberalismo e seria protagonizado no mundo pelos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (Coelho, 2009).

As críticas dos neoliberais ao Estado de bem-estar social e suas sugestões para tirar as sociedades capitalistas da crise em que se encontravam são dirigidas não à intervenção do Estado em geral, no entanto à sua intervenção específica em determinadas esferas das relações econômicas, como o mercado de trabalho, mercado de capitais e mercado de bens e serviços. Ao contrário do que pensavam os liberais do século XIX, esses mercados não seriam auto reguláveis, necessitando a regulação do Estado para que pudessem funcionar adequadamente. O problema, logo, não teria sido a regulação estatal em si, mas o seu excesso, que acabou comprometendo o bom funcionamento dos mercados existentes ou mercados potenciais, ou seja, naquelas esferas das atividades econômicas sob monopólio estatal, contudo passíveis de serem privatizadas. Em relação às políticas sociais, estas manteriam seu lugar na agenda do Estado como direitos de cidadania e instrumentos de promoção da equidade (Coelho, 2009).

Ressalta-se, ainda que o neoliberalismo não procura tanto a "retirada" do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência

e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao "Estado produtor", de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (Dardot e Laval, 2016).

O Estado neoliberal remete a urna à privatização da fabricação da norma internacional e a uma normatização privada necessária à coordenação das trocas de produtos e capitais. Este não significa que o Estado se retira, mas que ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados (empresas de *consulting*, agências de classificação, acordos comerciais internacionais). Exatamente do mesmo modo como a gestão privada visa a fazer com que os assalariados trabalhem o máximo possível por meio de um sistema de incentivos, a "governança de Estado" visa oficialmente a fazer com que entidades privadas produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e traz ao setor privado a capacidade de produzir normas de autorregulação no lugar da lei. O Estado espera dos atores privados nacionais ou transnacionais que ajam no sentido de uma coordenação das atividades internacionais. Trata-se, portanto, de um Estado que é muito mais "estrategista" do que produtor direto de serviços (Dardot e Laval, 2016).

O postulado dessa nova "governança" é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias. Para os neoliberais, o principal fator dessa superioridade reside no efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho. É essa hipótese que se encontra no princípio de todas as medidas que visam a "terceirizar" para o setor privado ora serviços públicos, ora segmentos de atividades, incrementar as relações de associação contratual com o setor privado (por exemplo, na forma de "parcerias público-privadas") ou, ainda, criar vínculos sistemáticos de subcontratação entre administrações públicas e empresas. O Estado "regulador" é aquele que mantém com empresas, associações ou agências públicas que

possuam certa autonomia de gestão relações contratuais para a realização de determinados objetivos (Dardot e Laval, 2016). No quadro 2, podemos comparar alguns aspectos do Estado Liberal, Estado de Bem-Estar Social e Estado Neoliberal.

Quadro 2 – Comparação entre Estado Liberal, Estado de Bem-Estar Social e Estado Neoliberal

Aspecto	Estado Liberal	Estado de Bem-Estar Social	Estado Neoliberal
Período predominante	Século XIX – Início do século XX	Pós-Segunda Guerra Mundial (décadas de 1940-1970)	A partir da década de 1970 até os dias atuais
Papel do Estado	Mínima intervenção na economia	Forte intervenção para garantir a proteção social	Redução da atuação estatal na economia
Base teórica	Liberalismo clássico (Adam Smith, David Ricardo)	Keynesianismo (John Maynard Keynes)	Monetarismo e Escola de Chicago (Milton Friedman, Friedrich Hayek)
Papel do mercado	Mercado autorregulado, com pouca regulação estatal	Estado regula e corrige falhas do mercado	Mercado como principal agente econômico, com intervenção mínima estatal
Políticas públicas	Poucas políticas sociais; prevalência da filantropia privada	Expansão de direitos sociais (saúde, educação, previdência)	Privatizações e redução de políticas públicas
Relação com a economia	Livre concorrência, regulação mínima, defesa da propriedade privada	Economia mista: mercado forte, mas com presença reguladora do Estado	Economia de mercado com foco na desregulamentação e livre comércio
Impactos sociais	Desigualdade acentuada, pouca mobilidade social	Redução da desigualdade, ampliação do acesso a serviços básicos	Crescimento da desigualdade social e precarização do trabalho

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Esping-Andersen (1990), Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016).

A análise comparativa apresentada no quadro 2 evidencia a dinâmica histórica e teórica das transformações na relação entre Estado, mercado e políticas públicas ao longo do século XX. Cada modelo responde a um contexto histórico específico e revela tensões entre eficiência econômica, justiça social e legitimidade política. A compreensão dessas fases é essencial para refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos da formulação de políticas públicas em um mundo marcado por desigualdades globais, avanços tecnológicos e crises ambientais.

4. METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica, com o intuito de analisar as diferentes formas de relação entre o Estado, o mercado e as políticas públicas ao longo do século XX, em uma sociedade capitalista. O foco está em sobre três modelos de Estado que se tornaram sucessivamente dominantes em diferentes períodos: o Estado liberal, o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela natureza teórico-interpretativa do estudo, que visa compreender os conceitos, estruturas e dinâmicas sociopolíticas relacionadas ao papel do Estado. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é adequada para investigar fenômenos complexos e socialmente construídos, como é o caso da configuração das políticas estatais e suas interfaces com o mercado.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, com base em obras clássicas e contemporâneas da ciência política, da sociologia, da economia e da administração pública. Foram analisados autores como Adam Smith (1985), Karl Polanyi (2000), Esping-Andersen (1990), David Harvey (2005), Dardot e Laval (2016), entre outros. A seleção das fontes levou em conta a relevância teórica dos autores e a atualidade das discussões sobre o papel do Estado.

A análise dos modelos de Estado foi organizada de forma comparativa, conforme apresentado no quadro 1 e 2, permitindo identificar as principais características, funções e impactos de cada modelo na formulação e implementação de

políticas públicas. Essa comparação também considerou o contexto histórico e os desdobramentos econômicos de cada período.

Por fim, a metodologia adotada permite não apenas sistematizar o conhecimento existente sobre as transformações do papel do Estado, mas também problematizar os efeitos sociais e econômicos desses modelos, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos das políticas públicas em contextos capitalistas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou analisar a relação entre Estado, políticas públicas e mercado, apresentando três modelos sucessivos que moldaram essa interação: o Estado liberal; o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal, em uma sociedade capitalista.

O Estado, ao longo da história, desempenhou diferentes papéis na organização econômica e social. Segundo Max Weber (1999), o Estado é definido pelo monopólio legítimo da força dentro de um território, sendo responsável pela manutenção da ordem e pela garantia do cumprimento das leis. No entanto, seu papel na economia e nas políticas públicas varia de acordo com a conjuntura histórica e as ideologias predominantes.

Por Estado liberal, entende-se uma ordem política sob a qual todos os indivíduos são livres e independentes, não submetidos ao poder de nenhuma outra pessoa, mas todos igualmente submetidos à lei; neste contexto, o Estado designa-se a organização política que interviria apenas naquilo que fosse estritamente necessário para garantir a liberdade e igualdade dos cidadãos, ficando todas as demais dimensões da vida social sobre a responsabilidade da regulação do mercado.

Em contraposição, o Estado de bem-estar social sucede o Estado liberal, intervindo por meio de políticas públicas no mercado a fim de assegurar aos seus cidadãos um patamar mínimo de igualdade social e um padrão mínimo de bem-estar, promovendo inclusão, estabilidade e crescimento com distribuição de renda.

No Estado neoliberal a “concorrência” é a palavra-chave, se a ação pública deve ser uma “política de concorrência”, o Estado deve ser um ator concorrendo com outros

atores, em particular no plano mundial. Trata-se de executar simultaneamente duas operações que aparecem como homogêneas em virtude da unicidade das categorias em jogo: de um lado, construir mercados que sejam o mais competitivos possível no âmbito mercantil; de outro, fazer a lógica de concorrência intervir no próprio âmbito da ação pública.

A comparação entre esses modelos, apresentada neste artigo, demonstra que não existe uma forma única e atemporal de atuação estatal, mas sim arranjos historicamente situados, moldados por disputas políticas e interesses econômicos. Além disso, ao relacionar os modelos de Estado com as fases do capitalismo, percebe-se que o Estado continua a desempenhar um papel estratégico, seja como regulador, financiador, gestor ou garantidor de direitos, mesmo quando se busca sua retração em nome do mercado.

Portanto, em todo o mundo ocidental, independentemente dos regimes políticos ou da orientação ideológica dos partidos governantes nas democracias, o Estado iria expandir sua ação interventora e reguladora sobre o mercado, o que diferencia é o grau dessa intervenção.

REFERÊNCIAS

- BRAUDEL, F. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BUCCI-GLUCKMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COELHO, R. C. **Estado, governo e mercado**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.
- ESPING-ANDERSEN, G. **Os três mundos do capitalismo de bem-estar social**. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loiola, 2005.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2011.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POLANYI, Karl. **The Great Transformation**. Boston: Beacon Press, 1957.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª ed., 1985.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

CAPÍTULO 7 - SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: A atuação profissional no setor de Hemodiálise do Hospital São João Batista, Viçosa (MG)

SOCIAL SERVICE AND HEALTH: Professional performance in the Hemodialysis sector of Hospital São João Batista, Viçosa (MG)

Gislene das Dores Vieira Barroso ¹

¹ Bacharel em Serviço Social - Universidade Federal de Viçosa – UFV. Orcid ID: E-mail: gislenedvieira@gmail.com

RESUMO

A Doença Renal Crônica é uma enfermidade progressiva e irreversível que compromete as funções dos rins, podendo permanecer assintomática por longos períodos. De alta complexidade, a DRC afeta não apenas a saúde física, mas também o cotidiano e o bem-estar emocional, social e econômico dos pacientes. O tratamento contínuo exige mudanças significativas no estilo de vida e interfere na autonomia, exigindo uma abordagem integral com atuação de equipe multiprofissional. O objetivo geral da pesquisa é apresentar as possibilidades e os desafios da atuação do Serviço Social no setor de hemodiálise do Hospital São João Batista – MG. A metodologia aplicada neste estudo partiu de uma abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica, fundamentada no método materialista histórico-dialético, como concepção teórica de base para o desenvolvimento da investigação. Os resultados da pesquisa indicaram que, a partir da análise, a importância da atuação dos assistentes sociais no contexto da DRC. Esse profissional exerce um papel essencial na garantia dos direitos sociais dos usuários, oferecendo orientação e acompanhamento tanto aos pacientes quanto às suas famílias, diante das diversas demandas que podem surgir ao longo do tratamento dialítico, tais como transporte, acesso à renda, adesão ao tratamento, entre outras. O Serviço Social, nesse contexto, constitui-se como parte fundamental da equipe multidisciplinar, contribuindo para a atenção integral ao paciente, com foco na promoção do bem-estar e na melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chave: Serviço Social. Saúde. Doença Renal Crônica.

ABSTRACT

Chronic Kidney Disease (CKD) is a progressive and irreversible illness that impairs kidney function and can remain asymptomatic for long periods. Highly complex, CKD affects not only physical health but also the daily life and emotional, social, and economic well-being of patients. Continuous treatment requires significant lifestyle changes and affects autonomy, demanding a comprehensive approach involving a multidisciplinary team. The general objective of this research is to present the possibilities and challenges of Social Work practice in the hemodialysis sector of Hospital São João Batista – MG. The methodology applied in this study is based on a qualitative approach, with an emphasis on bibliographic research, grounded in the historical-dialectical materialist method as a theoretical foundation for the development of the investigation. The research results indicated the importance of social workers' roles in the context of CKD. These professionals play an essential role in ensuring users' social rights, providing guidance and support to both patients and their families in response to various demands that may arise throughout dialysis treatment, such as transportation, access to income, treatment adherence, among others. In this context, Social Work is a fundamental part of the multidisciplinary team, contributing to comprehensive patient care, with a focus on promoting well-being and improving quality of life.

Keywords: Social Work. Health. Chronic Kidney Disease.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, apresenta a atuação dos assistentes sociais no serviço de hemodiálise do Hospital São João Batista, em Viçosa–MG, destacando sua importância nestes espaços sócio ocupacionais relacionados ao tratamento da DRC, evidenciando o papel crucial desempenhado por esses profissionais na assistência integral aos usuários.

Nesse contexto específico, o espaço sócio ocupacional é caracterizado por demandas complexas e desafios significativos, exigindo abordagens especializadas para lidar com as implicações físicas, emocionais e sociais da DRC. O adoecimento por uma condição crônica, como a doença renal tratada por hemodiálise, implica mudanças significativas no modo de vida, alterando o cotidiano relevantemente, tornando essencial o suporte especializado oferecido pelos assistentes sociais (Mattos, Maruyama, 2010).

Os pacientes submetidos a esse tratamento enfrentam condições particulares, incluindo a necessidade constante de acessar serviços de saúde, dependência dos serviços de hemodiálise, controle rigoroso da dieta e líquidos, restrição da atividade laboral, e redução da participação no orçamento doméstico, entre outros fatores. Essas perdas impactam não apenas os pacientes, mas também seus familiares, abrangendo dimensões pessoais e sociais (Mattos, Maruyama, 2010).

Segundo Valim (2012), a Insuficiência Renal Crônica (IRC) é caracterizada pela perda progressiva e irreversível da função renal, culminando nas fases avançadas em uma incapacidade dos rins para manter o equilíbrio do meio interno do paciente. O crescente número de indivíduos afetados pela DRC configura um desafio significativo, transformando-a em uma questão iminente de saúde pública.

Os dados mais abrangentes, disponíveis no Censo Brasileiro de Diálise (2022), informa que se tratando da IRC, referem-se principalmente aos pacientes submetidos a programas de terapia renal substitutiva, evidenciando a gravidade e a necessidade de intervenções específicas para enfrentar esse problema de saúde em constante expansão.

Assim, a necessidade de compreender e lidar com as implicações sociais da doença, as transformações na dinâmica familiar e também as questões relacionadas aos direitos e acesso a serviços reforça a necessidade de um profissional propositivo, capaz

de interpretar a realidade e agir criando propostas de intervenção criativas, buscando viabilizar direitos, que emergem no exercício profissional (Iamamoto, 2015).

No que tange a qualidade de vida dos pacientes renais crônicos, deve-se reconhecer que a saúde não pode ser plenamente compreendida apenas considerando fatores biológicos, mas deve ser examinada em um contexto mais amplo que incorpora elementos sociais, políticos e culturais. A saúde de um indivíduo é influenciada por suas condições de vida, acesso a recursos, estrutura familiar, e os valores culturais que moldam suas experiências, cada indivíduo possui sua subjetividade (Buss e Pellegrini, 2007).

Segundo Rey (2004) as próprias ações do indivíduo são fontes dos processos de subjetivação, ou seja, contribuem para a formação e transformação contínua. Essa abordagem enfatiza a agência e a capacidade dos indivíduos de construir ativamente suas identidades e significados, em vez de simplesmente serem moldados passivamente pelo ambiente social.

Portanto, o trabalho dos assistentes sociais nesses espaços é de suma importância para garantir uma abordagem ampla, promovendo não apenas o tratamento físico, mas também o bem-estar emocional e social dos usuários, destacando assim a relevância fundamental desses profissionais nesse contexto específico da saúde (Coelho, 2016). Ainda tratando dos assistentes sociais nos serviços de diálise, é necessário frisar sobre a orientação dos pacientes em relação aos direitos sociais viabilizados por meio da atuação desses profissionais, como BPC, transporte municipal e interestadual gratuito, isenção em determinados impostos.

Além disso, segundo Vieira (2006), o trabalho do assistente social não se trata de uma prescrição, e sim utiliza de ações teleológicas cuja finalidade é transformar a realidade social, fazendo com que os sujeitos tenham novas possibilidades, articulando direitos e exercendo plena cidadania. Assim, a principal motivação para a escolha desse tema, se deu a partir da aproximação com a realidade vivenciada no estágio curricular obrigatório I e II, que foi realizado no setor de hemodiálise do Hospital São João Batista, situado na Rua dos Passos, n.º 1000, Nova Era, Viçosa–MG, durante o período de fevereiro a agosto de 2022.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa se volta para identificar as possibilidades de atuação do Serviço Social no setor de Hemodiálise no Hospital São João Batista em Viçosa (MG). A metodologia aplicada para este estudo, se volta para uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa. Os principais autores utilizados foram Iamamoto (2015), Coelho (2016), Valim (2012), Mattos e Maruyama (2010) dentre outros.

2. HOSPITAL SÃO JOÃO BATISTA E O SERVIÇO DE SAÚDE EM VIÇOSA (MG)

O Hospital São João Batista (HSJB) é uma instituição de saúde localizada no município de Viçosa, situado na Zona da Mata Mineira, região leste do Estado de Minas Gerais. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), conforme o censo realizado no referido ano, o município possui uma população de 76.430 habitantes. Viçosa é atendida por dois hospitais filantrópicos, que prestam assistência tanto à população local quanto à regional, oferecendo serviços de saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), além de atendimentos via convênios e particulares.

O HSJB em Viçosa, local da pesquisa, tem uma história de desenvolvimento e comprometimento com a qualidade dos serviços de saúde. Fundado pela Fundação Assistencial Viçosense (FAV) em 1974. A FAV, entidade mantenedora do HSJB, é registrada sob o CNPJ 17.989.187/0001-09 e possui certificação de entidade filantrópica nos níveis municipal, estadual e federal, reforçando seu compromisso com a assistência social e a qualidade no atendimento hospitalar. O HSJB foi construído com o apoio da comunidade, entidades e empréstimos do Fundo de Assistência Social da Caixa Econômica Federal (HSJB, 2023), foi inaugurado em 1984, após a conclusão das obras, e rapidamente recebeu reconhecimento por sua infraestrutura avançada e equipamentos de alta qualidade.

A instituição seguiu rigorosamente as diretrizes estabelecidas pela OMS, sob a supervisão do Ministério da Saúde. A avaliação positiva do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), que classificou o hospital como

de primeira categoria, evidenciou a excelência dos serviços de saúde oferecidos na região (HSJB, 2023).

O hospital oferece uma ampla gama de serviços médicos, incluindo Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Pronto Atendimento 24 horas pelo SUS e outro Pronto Atendimento com 12 horas de funcionamento para convênios. A instituição também dispõe de serviços de Hemodiálise, Hemodinâmica, Centro de Tratamento Intensivo (CTI), Ala Psiquiátrica, Agência Transfusional, Serviço de Imagem, Laboratório, Centro de Esterilização, Capela Mortuária e uma Usina de Oxigênio. Essa estrutura robusta permite ao HSJB atender de maneira eficaz às demandas de saúde da comunidade de Viçosa e das regiões circunvizinhas (HSJB, 2023).

A equipe multiprofissional do HSJB é composta por médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, radiologistas, técnicos de segurança do trabalho, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, além de profissionais da área administrativa, garantindo um atendimento integral e de alta qualidade (HSJB, 2023).

O Serviço de Hemodiálise do HSJB foi inaugurado em 1989, estabelecendo-se como uma referência regional em Nefrologia e Diálise, com uma média de 2 mil atendimentos mensais, predominantemente para pacientes do SUS. Este serviço é essencial para a saúde pública, promovendo acessibilidade ao tratamento renal na região. Localizado em ambiente hospitalar, o setor de hemodiálise do HSJB garante agilidade nas intervenções quando necessário, graças à presença constante de uma equipe multidisciplinar e por estar dentro de área hospitalar (HSJB, 2023).

O serviço atende a uma ampla área geográfica, que inclui 12 municípios: Viçosa, Teixeiras, Pedra do Anta, São Miguel do Anta, Presidente Bernardes, Porto Firme, Araponga, Canaã, Cajuri, Coimbra, Paula Cândido e Ervália. Para suprir a demanda regional, o serviço opera com três turnos de sessões diárias, contando com uma equipe formada por três médicos, uma psicóloga, duas nutricionistas, dois assistentes sociais e profissionais de enfermagem (HSJB, 2023).

A operação do serviço de Hemodiálise está consoante as principais políticas e regulamentações voltadas para o atendimento de pacientes com DRC e o funcionamento dos serviços de diálise no Brasil. A Política Nacional de Atenção ao Portador de Doença Renal, instituída em 15 de junho de 2004, visa assegurar cuidados abrangentes aos

pacientes renais em todos os níveis de atenção, promovendo a integração e coordenação dos serviços para garantir a qualidade do atendimento (Brasil, 2004).

A Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) n.º 154, de 15 de junho de 2004, estabelecida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), regulamenta o funcionamento dos serviços de diálise em todo o território nacional, definindo os requisitos técnicos e operacionais necessários para a prestação segura e eficiente desses serviços (Brasil, 2004). Complementando essa regulamentação, a RDC n.º 11, de 13 de março de 2014, também instituída pela ANVISA, dispõe sobre os Requisitos de Boas Práticas de Funcionamento para os Serviços de Diálise, atualizando e detalhando as normas para garantir a segurança e a qualidade dos tratamentos oferecidos (Brasil, 2014).

Assim, essas políticas e regulamentações desempenham um papel fundamental na estruturação e operação dos serviços de diálise no Brasil, assegurando que os pacientes com DRC recebam atendimento de alta qualidade, conforme as melhores práticas vigentes.

3. O SERVIÇO SOCIAL NO HOSPITAL SÃO JOÃO BATISTA e OS DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA DRC.

O Setor de Serviço Social do HSJB, desempenha diversas funções essenciais. Ele atua no atendimento de situações de violência intrafamiliar envolvendo mulheres, crianças, adolescentes e idosos. Além disso, o setor responde a demandas encaminhadas por outros profissionais que se enquadrem em suas competências. (Silva, 2019)

Adicionalmente, o serviço fornece orientação e encaminhamento para recursos externos, elabora pareceres sociais destinados a médicos e outras instituições conforme solicitado, e monitora a evolução social dos pacientes quando necessário. O trabalho é realizado em colaboração com a equipe multiprofissional, visando promover a recuperação integral dos pacientes. O serviço também oferece suporte aos funcionários encaminhados pelo Setor de Recursos Humanos ou que necessitam de assistência adicional (Silva, 2019).

O Assistente Social no HSJB desempenha uma série de funções essenciais para o suporte e bem-estar dos pacientes. Entre suas responsabilidades estão o acolhimento e a

escuta qualificada dos pacientes, bem como a realização de entrevistas sociais com o paciente e/ou seus familiares, visando analisar o perfil do paciente por meio de uma avaliação social detalhada. Ademais, o assistente social também é responsável pelo acompanhamento social contínuo e pela orientação dos pacientes quanto a benefícios previdenciários e assistenciais, como o Seguro DPVAT, auxílio-doença, e outros benefícios relacionados (Silva, 2019).

Além disso, o assistente social orienta os pacientes sobre os procedimentos necessários e esclarece dúvidas quando solicitado. Ele realiza a evolução sintética do paciente utilizando o Impresso de Evolução Social e o arquivo privado do serviço social a cada atendimento, e cuida do arquivamento dos encaminhamentos escritos. O profissional também é encarregado de encaminhar os pacientes para diversos serviços relacionados ao tratamento e para setores da rede social que possam influenciar positivamente no tratamento (Silva, 2019).

No Setor de Hemodiálise, além das atividades citadas acima, o assistente social, prepara os documentos do paciente para cadastro no sistema de transplante de Órgãos, incluindo documentos médicos, exames específicos para compatibilidade e fornece toda orientação sobre o procedimento, bem como acompanhamento da fila de espera (HSJB, 2023).

Nesse contexto, a atuação dos assistentes sociais no atendimento a pacientes com DRC exige uma abordagem ampla e propositiva que transcende o tratamento médico convencional. É fundamental que esses profissionais se comprometam não apenas com o tratamento das condições clínicas, mas também com a defesa dos direitos dos pacientes, a mitigação das dificuldades enfrentadas e a promoção do bem-estar geral.

A adoção de uma abordagem integral permite que os assistentes sociais desempenhem um papel crucial na melhoria da qualidade de vida dos pacientes com DRC. Eles intervêm na identificação e no enfrentamento de barreiras sociais, econômicas e psicológicas que podem impactar negativamente o tratamento e a recuperação. Essa abordagem multidimensional contribui para a efetividade dos cuidados prestados, ao integrar estratégias de suporte social, psicológico e prático,

alinhando-se com as necessidades individuais dos pacientes e promovendo um modelo de cuidado mais abrangente e eficaz (Iamamoto, 2015).

Portanto, a atuação do serviço social dentro deste setor visa contribuir para além do tratamento médico, ao integrar uma estratégia que aborda as diversas dimensões da vida dos pacientes com DRC. Sua atuação é fundamental para superar barreiras e promover um ambiente de suporte que favorece a recuperação e a qualidade de vida. Com seu enfoque multidimensional, esses profissionais garantem um cuidado mais completo e adaptado às necessidades específicas dos pacientes, resultando em um modelo de atendimento mais eficiente e humano.

A DRC tem se consolidado como um grave problema de saúde pública, caracterizado por sua elevada morbimortalidade, esta condição, que se refere à perda progressiva e irreversível da função renal ao longo do tempo, não só compromete a saúde geral do indivíduo, mas também afeta significativamente seu bem-estar psicológico e social (Brasil, 2016)

Segundo Sesso (2006), a insuficiência renal crônica apresenta mortalidade superior, em números absolutos, à de algumas neoplasias, como as de colo de útero, colorretal, próstata e mama. As profundas repercussões na qualidade de vida dos pacientes gera uma sequência de situações que afetam tanto o bem-estar físico quanto psicológico, com repercussões que impactam diversos aspectos da vida, incluindo o familiar, o social e o laboral (Cesarino; Casagrande, 1998).

O impacto na vida dos pacientes inclui alterações profundas na continuidade do trabalho, afetando seu cotidiano e rotina. Embora nem todos os pacientes se tornem imediatamente incapazes de realizar atividades laborais, muitos precisam recorrer a benefícios sociais, como auxílio-doença ou aposentadoria por invalidez, devido às variáveis condições físicas (Braz e Costa, 2015).

O desenvolvimento de uma condição crônica, como a DRC, acarreta mudanças substanciais no estilo de vida, alterando profundamente a rotina diária dos indivíduos afetados, especialmente em casos que requerem cuidados contínuos e prolongados (Mattos & Maruyama, 2010). Assim, pacientes com DRC enfrentam uma gama de desafios físicos significativos, entre os quais se destacam a fadiga, a dor associada ao tratamento, o desconforto causado pela fistula arteriovenosa, além da necessidade de

submeter-se a múltiplas sessões de diálise semanais. Essas sessões são não apenas fisicamente desgastantes, mas também limitam consideravelmente a autonomia dos pacientes, afetando sua qualidade de vida (Santos & Almeida, 2020).

Ademais, a progressão da DRC impõe ainda restrições alimentares e de ingestão de líquidos, medidas necessárias para controlar os níveis de toxinas e o balanço hídrico, mas que podem ter um impacto negativo sobre o estado nutricional e a saúde global dos pacientes. A adesão a essas restrições, embora crucial para o manejo da doença, frequentemente resulta em desafios adicionais para o bem-estar dos indivíduos, contribuindo para a complexidade do cuidado necessário (Almeida & Ribeiro, 2015).

A doença pode provocar estresse emocional significativo, depressão e ansiedade devido à natureza crônica e debilitante da condição, bem como à complexidade do tratamento. A natureza crônica da doença e a rotina do tratamento hemodialítico contribuem para o desenvolvimento de estresse, uma vez que o paciente precisa se deslocar de sua residência em média três vezes por semana e permanecer de 4 a 5 horas por sessão na máquina. A sensação de dependência de máquinas e a preocupação com a progressão da doença contribuem para um impacto psicológico considerável. (Soares; Moreira, 2017)

A DRC frequentemente interfere nas atividades diárias e nas relações sociais, visto que as sessões de diálise podem exigir frequentes ausências do trabalho, de atividades sociais, viagens entre outras, levando a um isolamento social. Além disso, os custos financeiros associados ao tratamento podem gerar uma carga econômica significativa para os pacientes e suas famílias, uma vez que ocorre a perda ou a restrição das atividades laborais (Oliveira; Martins, 2018)

Ressalta-se que os familiares de pacientes com DRC também enfrentam desafios substanciais. O suporte contínuo necessário para o tratamento e cuidado desses pacientes pode resultar em estresse emocional e físico significativo para os cuidadores. Além disso, as exigências de ajustes na vida familiar e nas finanças para acomodar o tratamento podem gerar uma carga adicional, ampliando o impacto da doença para além do paciente (SBN, 2022).

De acordo com Mattos e Maruyama (2010), o adoecimento é uma experiência profundamente individualizada, moldada pelos múltiplos significados que emergem das

vivências pessoais e dos contextos socioculturais de cada indivíduo. A interpretação do adoecimento está intrinsecamente relacionada aos significados compartilhados nos grupos sociais, abrangendo percepções sobre a doença, sintomas, queixas, manifestações, serviços de saúde, práticas profissionais, relações com os profissionais de saúde e o sofrimento vivido.

Dessa forma, os significados e os enfrentamentos associados ao adoecimento são subjetivos, e é crucial que as equipes de saúde e as instituições estejam comprometidas em compreender as particularidades de cada indivíduo. Isso inclui o reconhecimento tanto dos limites quanto das potencialidades de cada paciente diante do processo de adoecimento. Na área da saúde, os pacientes com DRC possuem direitos garantidos para a gestão e tratamento da doença, fundamentais para assegurar a qualidade do cuidado e o bem-estar dos pacientes, segue tabela abaixo:

Tabela 01 - Direitos Assegurados aos Pacientes Renais no âmbito da Saúde.

Direitos	Descrição	Referências
Direito à gratuidade no recebimento de medicamentos específicos para DRC	Pacientes renais crônicos nas fases dialítica e pré-dialítica tem direito ao fornecimento gratuito de medicamentos específicos, como Eritropoetina humana recombinante, hidróxido de ferro III endovenoso, cloridrato de sevelamer e Calcitriol.	Brasil, 2002.
Tratamento Fora do Domicílio (TFD)	Oferece auxílio a pacientes da rede pública ou de serviços conveniados/contratados pelo SUS para tratamento em outro município, ou estado, quando todas as opções já foram esgotadas.	Brasil, 2008.
Transplante	O transplante renal é um tratamento para a doença renal. As unidades de diálise devem inscrever os pacientes no cadastro técnico da	Brasil, 1998.

Direitos	Descrição	Referências
	Central de Transplante do estado, e os pacientes devem ser avaliados pelas equipes transplantadoras para verificar sobre a viabilidade do procedimento.	
Diálise em trânsito	Permite ao paciente renal o direito de realizar a diálise em qualquer clínica ou hospital conveniado do país ou fora do território nacional enquanto estiver em viagem. É essencial planejar sua viagem em tempo hábil e solicitar o serviço na clínica nefrológica de origem.	Brasil, 2020.

Fonte: Adaptado de UNASUS (2024).

No contexto da DRC, a Previdência Social oferece benefícios essenciais para apoiar os pacientes em diferentes estágios da doença. A aposentadoria por invalidez é um dos benefícios disponíveis para aqueles que, devido à DRC, se tornam incapazes de trabalhar e não têm perspectivas de recuperação ou reabilitação. Para ter direito a essa aposentadoria, o segurado deve se enquadrar nas categorias definidas pela Previdência Social e comprovar a condição de incapacidade permanente. Esse benefício visa assegurar a subsistência do indivíduo enquanto ele permanecer nessa condição debilitante (Brasil, 2007).

Além disso, o auxílio-doença é destinado aos segurados que enfrentam uma incapacidade temporária devido à DRC ou outras enfermidades recuperáveis. Se a doença impede o paciente de realizar suas atividades habituais por mais de 15 dias consecutivos, ele pode solicitar o auxílio-doença, ao ter cumprido a carência mínima de contribuições exigida pela legislação. Esse benefício proporciona suporte financeiro durante o período de tratamento e recuperação, auxiliando o segurado a manter a qualidade de vida enquanto se recupera da enfermidade (Brasil, 2008). Destaca-se que ambos os benefícios são fundamentais para garantir o apoio necessário aos pacientes com DRC em diferentes estágios de sua condição de saúde.

Na área da Assistência Social, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) é regulamentado pela Lei Federal n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Nesse viés, o BPC constitui um benefício assistencial que viabiliza um salário mínimo mensal às pessoas com deficiência e aos idosos com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, ou de serem sustentados por suas famílias. Ressalta-se que o BPC é intransferível e não inclui o direito ao 13º salário (Brasil, 1993).

No campo do trabalho, a legislação brasileira concede isenção do Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF) para pacientes com DRC em relação a determinados rendimentos. Especificamente, esses pacientes têm direito à isenção do imposto de renda sobre os rendimentos provenientes de aposentadoria, reforma e pensão, independentemente do número de benefícios recebidos. Tal isenção reflete a ausência de tributação sobre esses rendimentos, mesmo que o beneficiário acumule múltiplos benefícios de aposentadoria ou pensão (Silva, 2015).

Na esfera da Política de Habitação, o Sistema Financeiro de Habitação (SFH) prevê o direito à quitação do financiamento imobiliário para pacientes que apresentam incapacidade para o trabalho em decorrência de doenças graves, como a DRC. Essa quitação é garantida para aqueles que se aposentam por invalidez devido à condição de saúde, desde que a doença tenha resultado em incapacidade permanente para o exercício de atividades laborais. Contudo, o direito à quitação está condicionado à existência de uma apólice de seguro que cubra o financiamento em casos de invalidez (Brasil, 2009).

No âmbito da Política de Transporte, o passe livre interestadual é um benefício federal que assegura gratuidade no transporte coletivo interestadual para pessoas com deficiência que se encontrem comprovadamente em situação de carência. As empresas de transporte interestadual, incluindo os modos rodoviário, ferroviário e aquaviário, são obrigadas a reservar dois assentos em cada veículo destinado ao serviço convencional para esses beneficiários (Brasil, 1994).

Portanto, observa-se que a DRC é uma condição debilitante que altera significativamente tanto o cotidiano dos pacientes quanto o de seus familiares. A gestão desta condição requer suporte estruturado mediante políticas públicas e garantias de

direitos sociais, visando mitigar os desafios enfrentados pelos pacientes submetidos ao tratamento dialítico.

Nesse contexto, o assistente social desempenha um papel crucial na facilitação do acesso aos direitos, na implementação de intervenções e na orientação desse grupo específico, visando assegurar uma atenção integral e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com DRC.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL FRENTE À DOENÇA RENAL CRÔNICA

Para compreender plenamente a atuação dos assistentes sociais, é fundamental adotar uma perspectiva abrangente sobre o conceito de saúde. De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), a saúde não deve ser meramente entendida como a ausência de doenças ou enfermidades, em vez disso, ela deve ser considerada um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Nesse sentido, conforme afirmado por Araujo e Xavier (2014 *apud* Silva e Lemos, 2020), é essencial reconhecer a importância das esferas social e psicológica para o alcance de um estado pleno de saúde. A compreensão da saúde como um conceito multidimensional, que inclui aspectos sociais e psicológicos, sublinha a necessidade de uma abordagem integrada que vá além do tratamento das condições médicas e considere as necessidades e contextos individuais dos pacientes.

No contexto brasileiro, a Lei n.º 8.080/1990 estabelece a importância dos determinantes sociais da saúde, como alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho e renda, os quais são reflexos diretos da organização social e econômica do país. Essas definições evidenciam que as condições econômicas e sociais exercem uma influência decisiva sobre a saúde das populações (Brasil, 1990; Silva & Lemos, 2020).

Dessa forma, é essencial a promoção da colaboração intersetorial na formulação e implementação das políticas de saúde, sobretudo quando há a busca por uma atuação mais eficaz frente às desigualdades estruturais que marcam o acesso à serviços (Silva & Lemos, 2020).

Destaca-se, assim, que o assistente social na saúde tem papel fundamental na análise das condições sociais que influenciam a saúde integral, a atuação em equipes multidisciplinares para viabilizar direitos e promover o acesso equitativo aos serviços, como destaca como principais ações dos assistentes sociais:

Democratizar as informações por meio de facilitar e possibilitar o acesso dos usuários aos serviços, bem como a garantia de direitos na esfera da seguridade social por meio da criação de mecanismos e rotinas de ação; Conhecer e mobilizar a rede de serviços, tendo por objetivo viabilizar os direitos sociais por meio de visitas institucionais, quando avaliada a necessidade pelo Serviço Social; Fortalecer os vínculos familiares, na perspectiva de incentivar o usuário e sua família a se tornarem sujeitos do processo de promoção, proteção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde; Buscar garantir o direito do usuário ao acesso aos serviços e emitir manifestação técnica em matéria de serviço social, em pareceres individuais ou conjuntos, observando o disposto na Resolução CFESS nº 557/2009 (CFESS, 2010, p. 45).

No contexto da DRC, compreende-se que “a saúde se torna uma expressão da Questão Social ao reconhecer que é o resultado de um conjunto de fatores determinantes e condicionantes que fazem parte das relações sociais” (Gomes, 2014, p.9). Isso significa que a gestão e o tratamento da DRC não podem ser vistos isoladamente, mas sim como parte de um complexo sistema de relações sociais e econômicas que afetam a vida dos pacientes.

A DRC, enquanto condição de saúde crônica, exemplifica a interdependência entre a saúde e uma série de fatores determinantes e condicionantes, incluindo o acesso a cuidados médicos de qualidade, a situação econômica dos pacientes e as condições sociais e ambientais em que vivem (Silva & Lemos, 2020). Esses fatores estão entrelaçados nas dinâmicas culturais, econômicas e sociais, influenciando como os pacientes enfrentam a doença, a eficácia do tratamento e a qualidade de vida.

Assim, ao analisar a DRC sob a perspectiva da Questão Social, é fundamental reconhecer que o processo saúde-doença está profundamente imbricado com a dinâmica social e econômica, refletindo e exacerbando as desigualdades e condições sociais que impactam a saúde e o bem-estar dos indivíduos (Gomes, 2014).

Destaca-se que o assistente social, no atendimento de pacientes em tratamento renal, aplica uma abordagem teórica que não deve se desvincular da prática, visa a

compreensão da realidade desses indivíduos e uma intervenção, considerando a totalidade.

Esse profissional examina como a singularidade de cada paciente, que enfrenta um processo de adoecimento e requer tratamento, se insere em um contexto dominado pelo modelo biomédico. Apesar de a abordagem biomédica ser predominante na sociedade, o assistente social reconhece e valoriza as particularidades de cada paciente, as quais moldam suas experiências e necessidades, influenciando significativamente o manejo e o suporte oferecidos durante o tratamento (Coelho, 2016).

Sob essa perspectiva, a atuação dos assistentes sociais nos contextos sócio-ocupacionais deve ser compreendida de forma integral e multifacetada. Ao lidar com a DRC, é essencial reconhecer que, além de ser uma condição médica debilitante, ela também envolve uma série de desafios sociais e direitos que requerem uma gestão atenta e vigilante (Coelho, 2016). Assim, a atuação dos assistentes sociais na área da saúde desempenha um papel fundamental na educação dos usuários sobre seus direitos e na orientação para o exercício efetivo desses direitos.

No contexto do atendimento a pacientes com DRC, o assistente social desenvolve um processo colaborativo para identificar e resolver problemas que surgem tanto na instituição quanto na interação com a comunidade externa. Esse enfoque visa proporcionar uma atenção mais centrada no usuário, aprimorando técnicas e processos para mediar conflitos entre pacientes e suas famílias de forma mais eficaz (Castro & Honorato, 2022).

Quando um paciente enfrenta uma doença incurável que requer tratamento prolongado e impõe diversas limitações, o papel do assistente social torna-se ainda mais importante. O profissional atua para garantir que o paciente e sua família tenham acesso aos recursos necessários e recebam o suporte adequado, facilitando a adaptação às novas condições de vida e promovendo o bem-estar geral do paciente (Castro & Honorato, 2022).

Salienta-se que o trabalho do assistente social com usuários em programas de hemodiálise deve se concentrar na oferta de uma assistência integral ao paciente, englobando tanto o acolhimento contínuo quanto a atualização constante das técnicas e

processos de trabalho. O objetivo primordial é aprimorar a qualidade de vida do paciente e de sua família (Coelho, 2016).

Considerando que a DRC não apenas compromete a saúde física do paciente, mas também pode impactar profundamente sua qualidade de vida e bem-estar geral, a intervenção dos assistentes sociais deve transcender o tratamento clínico da doença. Assim, é crucial que esses profissionais desempenhem um papel ativo na identificação e mediação dos aspectos sociais e econômicos que podem influenciar o tratamento e a qualidade de vida dos pacientes (Castro e Honorato, 2022).

Além disso, é importante que os assistentes sociais fomentem, em colaboração com equipes multiprofissionais, ações de promoção à saúde com campanhas educativas abrangentes sobre temas como Insuficiência Renal, Hipertensão Arterial, Alimentação Saudável, Diabetes Mellitus e, de forma ainda mais abrangente, sobre Doação de Órgãos. Essas campanhas visam informar e sensibilizar a comunidade, contribuindo para a prevenção e melhor gestão das condições relacionadas à saúde renal (Sodré, 2014).

Os trabalhos de promoção da saúde devem envolver a participação de indivíduos, organizações da sociedade civil e associações de bairro. O foco não deve se restringir apenas à saúde, mas incluir uma ampla gama de temas para promover mudanças nos modos de vida, comportamentos e no ambiente das pessoas. Esse enfoque deve abranger as esferas municipal, regional e federal, e incentivar a colaboração entre diferentes setores (Sodré, 2014).

Um campo de atuação do assistente social que tem se expandido e é importante para a DRC, é o de transplante renal, tanto para a modalidade terapêutica destinada ao tratamento da DRC quanto para a captação de órgãos. Esta função, além de apresentar desafios significativos, representa uma conquista notável, uma vez que o assistente social integra efetivamente o grupo multiprofissional das Centrais de Transplantes. O preparo teórico e científico do assistente social proporciona o perfil adequado para atender às complexas demandas associadas a essa área (Reis & Carrara, 2008).

Portanto, o papel do assistente social é fundamental para os pacientes com insuficiência renal e suas famílias, pois esse profissional contribui significativamente para a eficácia do tratamento e para a melhoria das condições de vida dos indivíduos,

oferecendo um suporte integral que transcende o tratamento clínico. No âmbito sócio-ocupacional, o assistente social está envolvido na orientação sobre o processo de transplante renal, na mediação de aspectos socioeconômicos e emocionais, e na facilitação do acesso aos recursos necessários. Assim, essas ações promovem um impacto positivo tanto na experiência do transplante quanto na qualidade de vida dos pacientes e de seus familiares. (Reis & Carrara, 2008)

No que diz respeito às limitações das ações dos assistentes sociais, é fundamental analisar o vínculo de assalariamento desses profissionais. Segundo Guerra (2014), essa característica é a primeira do modo de produção capitalista. A institucionalização da profissão ocorre no contexto da racionalização do Estado burguês, cuja principal intenção é manter as bases de subordinação da classe trabalhadora por meio das organizações que prestam serviços sociais e assistenciais.

Nesse cenário, o processo de trabalho e intervenção dos assistentes sociais na área da saúde é marcado pelas contradições, embora se defenda os direitos sociais, como é o caso dos direitos dos pacientes com doenças renais crônicas neste estudo, reconhece-se que a efetivação desses direitos é constantemente ameaçada pela mercantilização da saúde e pelos processos de privatização (Guerra, 2014).

Esse contexto desafia os assistentes sociais a reavaliar constantemente suas práticas e a buscar uma renovação contínua de suas formações profissionais. Para enfrentar esses desafios eficazmente, é essencial que a formação e a prática profissional dos assistentes sociais sejam ancoradas em um projeto ético-político que sustente uma intervenção crítica e transformadora (Iamamoto, 2010).

As Políticas Sociais, no contexto da ordem capitalista, emergem como fruto de disputas políticas intensas, nesse cenário de conflitos, apresentam um caráter contraditório, ao mesmo tempo que atendem às demandas da classe trabalhadora e estabelecem limites, ainda que parciais, à lógica do capital. Essas políticas têm o potencial de viabilizar os direitos sociais e melhorar as condições de vida e de trabalho, mas, não possuem capacidade de transformar estruturalmente o sistema capitalista. (CFESS, 2009).

Os obstáculos relacionados à ordem capitalista, se apresenta em todos os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, é relacionado a uma conjuntura macro, onde

a questão social passa a ser vista como a já distinta articulação entre repressão e assistência, como apresenta Iamamoto (2013, p. 95):

A consequência da implantação das novas estratégias de desenvolvimento, altamente concentradoras de renda e capital, é a queda do padrão de vida dos assalariados, que se expressa, entre outros fatores, no agravamento da desnutrição, de doenças infecciosas, no aumento das taxas de mortalidade infantil, dos acidentes de trabalho. Em síntese, verifica-se a ampliação da miséria absoluta e relativa de grande parcela da população trabalhadora, consubstanciando um processo crescente de dilapidação da força de trabalho coletiva.

Portanto, observa-se que os obstáculos à atuação plena dos assistentes sociais estão relacionados à própria origem dos direitos sociais. Ou seja, a riqueza que é criada socialmente resulta do trabalho humano, sendo fruto da classe trabalhadora. Dessa riqueza, uma parte é direcionada ao Estado, outra é apropriada pelos empresários, e apenas uma pequena parcela é redistribuída na forma de direitos sociais para a classe trabalhadora. O principal desafio da ação profissional é enfrentar a hegemonia do capital, que reduz tudo e todos à lógica da mercantilização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a DRC representa uma condição de grande impacto na vida dos pacientes e de suas famílias, que exige uma abordagem integral para além do tratamento clínico. Observou-se que a atuação do assistente social é fundamental nesse contexto, pois promove a inclusão social, garante o acesso aos direitos e contribui para a melhoria da qualidade de vida dos pacientes.

Observou-se que a gestão da DRC está intrinsecamente relacionada a questões sociais, econômicas e culturais, o que reforça a importância de uma intervenção que considere a totalidade do sujeito e o seu contexto de vida. Dessa forma, destaca-se a necessidade de um cuidado que articule aspectos biomédicos e sociais, visando a atenção integral à saúde.

O HSJB configura-se como um espaço estratégico para o tratamento da DRC, sendo referência tanto para o município de Viçosa quanto para a região. Para garantir uma assistência de qualidade e cada vez mais eficiente, é fundamental o fortalecimento institucional do hospital, bem como o aprofundamento do conhecimento sobre a

realidade local. Isso permitirá ampliar recursos, qualificar as ações de cuidado e enfrentar de maneira mais eficaz as implicações da DRC.

Salienta-se que os assistentes sociais desempenham papel central nos serviços de diálise, especialmente no HSJB, atuando como elo entre os pacientes, suas famílias e a equipe multiprofissional. Sua atuação inclui o oferecimento de apoio emocional, orientação sobre os direitos sociais e a mediação de questões financeiras que interferem na continuidade do tratamento. Assim, essa intervenção promove um ambiente mais acolhedor, humanizado e resolutivo, com impactos positivos no processo terapêutico.

Diante dos desafios impostos pela lógica do sistema capitalista e pela mercantilização da saúde, a atuação do assistente social deve ser pautada por uma postura crítica e transformadora, buscando sempre a promoção da equidade e a defesa dos direitos sociais.

Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas efetivas e o trabalho interdisciplinar constitui um caminho essencial para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Mara Cristina do Nascimento; HONORATO, Lorena Guimarães Ferreira. SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL FRENTE AS DEMANDAS DE HEMODIÁLISE . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 3092–3110, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i11.7940. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7940>. Acesso em: 3 maio. 2025.

CESARINO, C. B. & CASAGRANDE, L. D. R. (1998). Paciente com insuficiência renal crônica em tratamento hemodialítico: atividade educativa do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 6, 4, 31-40

COELHO, M. Q. **Intervenção do Serviço Social na Doença Renal Crônica**. Monografia, (Curso de graduação em Serviço Social). Universidade Federal Salgado de Oliveira. Juiz de Fora, 2016

HSJB. **Institucional**. Disponível em: <https://hsjbvicoso.com.br/institucional/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade**. Editora Cortez, 2015.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/panorama>>. Acesso em: 20 maio 2024.

MATTOS, M. DE .; MARUYAMA, S. A. T.. A experiência de uma pessoa com doença renal crônica em hemodiálise. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 31, n. 3, p. 428–434, set. 2010.

RIBEIRO, K. G. *et al.*. Determinantes Sociais da Saúde dentro e fora de casa: captura de uma nova abordagem. **Saúde em Debate**, v. 48, n. 140, p. e8590, 2024.

SESSO, R. **Epidemiologia da doença renal crônica no Brasil e sua prevenção**. São Paulo: Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo, 2006.

SILVA, Edson Junio Ferreira. **O SERVIÇO SOCIAL NO AMBIENTE HOSPITALAR: Um estudo de caso no HSJB de Viçosa MG**. 2019. 65 f. TCC (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

SILVA, Patrícia Aparecida Barbosa. **Prevalência, fatores associados, consciência e prognóstico da doença renal crônica não dialítica em idosos: estudo transversal de base populacional**. Repositório institucional da UFMG, 2017.

CAPÍTULO 8 - OS MÉTODOS DE ESCOLHA DO ESTADO E AS CONDIÇÕES PARA O ALCANCE DA DEMOCRACIA: uma contribuição crítica de Robert Dahl, Max Weber e Joseph Schumpeter⁸

METHODS OF CHOOSING THE STATE AND THE CONDITIONS FOR ACHIEVING DEMOCRACY: a critical contribution by Robert Dahl, Max Weber and Joseph Schumpeter

Fernanda Raquel dos Santos Sousa ¹
Francisco Manoel de Moura ²

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI. Docente da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-9428-9755>. E-mail: fernandasousa@urc.uespi.br;

² Licenciado em Geografia. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí- PPGPP/UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0871-0053>. E-mail: manoel.geo.moura@gmail.com

RESUMO

O ensaio explora a teoria da democracia institucional a partir das ideias de Max Weber, Joseph Schumpeter e Robert Dahl. Busca-se comparar as contribuições desses autores para entender o conceito de democracia e suas principais características, incluindo elementos como Estado moderno, parlamento e partidos políticos. Weber enfatiza a racionalização administrativa, a importância do parlamento e a formação de lideranças políticas. Schumpeter critica a visão clássica da democracia e propõe que ela funcione por meio de eleições competitivas, com regras institucionais claras. Dahl introduz o conceito de poliarquia, tratando a democracia como um processo que envolve participação, competição e instituições que garantam direitos como liberdade de expressão, voto e eleições justas. Os três teóricos oferecem críticas e contribuições fundamentais para compreender como se constroi e mantém uma democracia eficaz, participativa e justa.

Palavras-chave: Democracia institucional. Estado moderno. Partidos políticos.

ABSTRACT

This essay explores the theory of institutional democracy based on the ideas of Max Weber, Joseph Schumpeter, and Robert Dahl. The essay seeks to compare the contributions of these authors to understand the concept of democracy and its main characteristics, including elements such as the modern state, parliament, and political parties. Weber emphasizes administrative rationalization, the importance of parliament, and the formation of political leaders. Schumpeter criticizes the classical view of democracy and proposes that it function through competitive elections, with clear institutional rules. Dahl introduces the concept of polyarchy, treating democracy as a process that involves participation, competition, and institutions that guarantee rights such as freedom of expression, voting, and fair elections. The three theorists offer fundamental criticisms and contributions to understanding how an effective, participatory, and fair democracy is built and maintained.

Keywords: Institutional democracy. Modern state. Political parties.

⁸ Ensaio apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Teoria Política, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

1. INTRODUÇÃO

O advento das revoluções burguesas, contribuiu consideravelmente para o surgimento das democracias modernas, ensejando assim, inúmeras desconfianças e oposições a esses regimes democráticos. Entretanto, o crescimento da representação política culminou na consagração da democracia como o paradigma político conveniente.

O objetivo deste ensaio é apresentar um estudo exploratório sobre a teoria da democracia institucional, e discutir a influência e contribuição dos teóricos: Joseph Schumpeter, Robert Dahl e Max Weber para essa corrente de pensamento da teoria política. A escolha por estes autores, justifica-se pelas suas contribuições teóricas para a teoria democrática contemporânea e pela importância de suas críticas para compreensão do mundo moderno.

Max Weber, foi sociólogo, jurista e economista alemão, entre seus escritos políticos destaca-se o ensaio: “Parlamento e Governo em uma Alemanha Reorganizada” (1980). Na obra Weber levanta questões importantes que contribuem para o debate de temas contemporâneos como: a burocracia e liderança política, o direito a inquérito parlamentar e o recrutamento de líderes políticos, a burocracia e a política externa, o governo parlamentar e a democratização, e por fim, o capitalismo e a sociedade rural na Alemanha. Nesse sentido, a obra está direcionada aos atores políticos alemães, no contexto de reorganização do poder político ao fim da primeira guerra mundial.

O teórico Joseph Schumpeter, era economista e cientista político austríaco. Entre suas obras, destaca-se: “Capitalismo, socialismo e democracia” (1983), na qual Schumpeter faz uma crítica contra a doutrina clássica da democracia, distinguindo o bem comum e a vontade do povo, destacando o interesse popular e o desejo individual e sua natureza humana na política, além de enfatizar as razões para a sobrevivência da doutrina clássica.

Robert Dahl, foi cientista político norte-americano e professor de teoria política na Universidade de Yale, figura como um dos principais pensadores políticos do século XX, tendo contribuído significativamente para o avanço da teoria democrática contemporânea, apresentando como destaque, a obra "Poliarquia: participação e oposição" (1987). Na obra, Dahl faz um questionamento sobre as condições que

favorecem ou impedem a democratização de um Estado; ele ressalta que o alcance da democracia depende de duas dimensões: contestação pública e direito de participação; também o autor aborda as oito garantias que poderiam melhor interpretar essas dimensões, além de fazer uma argumentação sobre os tipos de regimes políticos existentes nos Estados, bem como, relata a importância da transformação desses regimes em poliarquia.

Partindo dessas obras destacadas, a elaboração do presente ensaio, baseado nos teóricos citados, pautou-se nos seguintes questionamentos: qual a definição do conceito de democracia? E quais as características fundamentais para uma nação exercer uma democracia plena?

Organiza-se este ensaio nas seguintes seções: na primeira faz-se uma introdução, na segunda discute-se sobre os principais argumentos para a definição da teoria da democracia institucional, na visão dos autores; além de abordar categorias, como Estado Moderno, Parlamento e Partidos Políticos. Na terceira, faz-se uma discussão sobre as principais características, contribuições e críticas, dos teóricos citados, para a teoria da democracia, e por fim, traz-se as considerações finais.

2. O CONCEITO DE DEMOCRACIA NA VISÃO DE MAX WEBER, ROBERT DAHL E JOSEPH SCHUMPETER

Conforme Max Weber (1980), em um Estado moderno, o verdadeiro poder está nas mãos da burocracia, exercido mediante a condução da administração, na rotina cotidiana. Esse Estado é visto como uma empresa idêntica a uma fábrica; e neste contexto, a “moderna empresa capitalista”, fundamenta-se no cálculo e pressupõe um sistema administrativo legal, cujo funcionamento pode ser racionalmente medido, devido às suas normas gerais fixadas.

O Estado contemporâneo é formado a partir de um *corpus* burocrático administrativo, configurado por servidores assalariados, definidos segundo Weber (1980, p.39) “pelo formalismo de emprego, salário, pensão, promoção, treinamento especializado e divisão funcional do trabalho, áreas bem definidas de jurisdição, processos documentários, sub e superordenação hierárquicas” [...].

Neste sentido, Max Weber (1980), visualizava a democracia como sistema de escolhas de lideranças políticas pelas massas, entretanto, sem ultrapassar esse limite no tocante à participação popular na condução política da nação. A participação do povo, em si, limita-se, segundo (Weber, 1980 p.100) à “colaboração e votação durante as eleições, que ocorrem a intervalos relativamente longos, e à discussão de resoluções cujos efeitos são sempre controlados em grande escala pelos líderes” . Desta forma, o eleitor comum é considerado inerte, não participa efetivamente das decisões importantes, pois a burocratização favorece aos líderes políticos, que controlam todo esse processo.

Portanto, de acordo com Weber (1980), o dirigente que assume o poder, na circunstância de uma nação democrática, ele alcança esse posto, porque as massas acreditam e confiam no seu potencial de liderar; o autor ainda destaca, o perigo político que a democracia popular reflete para o Estado, em que poderá trazer consequências negativas, como a possibilidade de fatores emocionais sobrepor na política.

Schumpeter (1983, p. 300), conceitua a democracia como o “arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade”. Neste ponto de vista, o autor levanta dificuldades concernente a essa classificação, ele pontua que não é possível estabelecer um bem-comum; mesmo que estivesse definido, não se teriam resultados igualmente decididos para as demandas individuais; logo, não existe uma vontade do povo.

O princípio clássico da democracia supõe que o povo tem uma posição definida e racional a respeito de todas as questões, e que os indivíduos chegam a essa opinião nomeando seus representantes, que possam defender e lutar por suas causas, dando prosseguimento às suas ideias, ou seja, pressupõe a existência de um interesse comum. Contudo, afirma Schumpeter (1983, p. 301), “que as pessoas podem desejar outras coisas que não o bem comum, mas pela razão muito mais fundamental de que, para diferentes indivíduos e grupos, o bem comum provavelmente significará coisas muito diversas”.

Entretanto, Schumpeter (1983), ressalta que a existência da vontade genuína do povo, só poderia ser alcançada se duas exigências fossem supridas: unidade racional e

sanção racional. Em que, na unidade racional os resultados do processo não teriam significância, que não fosse por baseados numa causalidade; por outro lado, na sanção racional era preciso haver segurança injustificada nos modelos democráticos, que fossem independentes dos resultados alcançados.

Além disso, as multidões afastam o senso de familiaridade ou responsabilidade, próprios do indivíduo. Outra consequência, é ter suas decisões impostas por grupos que defendem seus próprios interesses, não a vontade coletiva, como pontua Schumpeter (1983, p. 314) “sendo a natureza humana na política, grupos podem modelar e, dentro de limites muito grande, até mesmo criar a vontade do povo. Na análise dos processos políticos, por conseguinte, descobrimos não uma vontade genuína, mas artificialmente fabricada”. Para o autor, a vontade do povo é o resultado e não a causa primeira do processo político.

Neste ponto de vista, Schumpeter (1983), expõe algumas razões para a sobrevivência da doutrina clássica, como a fé religiosa e o credo utilitarista, em que o autor defende que, “a voz do povo é a voz de Deus”; ainda ele aponta outra razão para a permanência dessa doutrina, que é a existência de aprovação da maioria através de fatos históricos, além de que, os políticos usam de uma boa oratória que conquista o povo, e com isso, evidencia uma grande oportunidade, em que eles podem abster-se das responsabilidades inerentes ao cargo.

Por esta razão, Schumpeter (1983, p.321) expressa a seguinte definição para teoria da democracia: “o método democrático é um sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”. Ou seja, se ele reduz a democracia às eleições, pode-se dizer, que o autor tem uma concepção minimalista, isto é, redutiva do que é a democracia.

Portanto, as questões relativas às temáticas políticas de maior dimensão, encontram-se tão distantes da vida da maioria das pessoas, que, quando estas se deparam com tais assuntos, não são capazes de tomar uma decisão coerente, resultando em uma participação política marcada por um reduzido senso de responsabilidade, ignorância, e a falta de um efetivo julgamento (Schumpeter, 1983).

Neste ponto de vista, o autor ressalta que:

Muito mais conveniente seria consultar o cidadão apenas sobre as decisões mais importantes (por referendums, digamos) e resolver as outras questões por intermédio de um comitê por ele nomeado, ou seja, uma assembleia ou parlamento, cujos membros seriam eleitos por votação popular. Esse comitê ou conjunto de delegados, como vimos acima, não representará o povo no sentido legal, mas o fará numa acepção técnica —representará, refletirá ou dará voz à vontade do eleitorado (Schumpeter, 1983 p.301).

Dessa forma, o autor ressalta que os eleitores não têm interesse nas decisões políticas, independentemente da influência dos políticos. Ou seja, não é um anseio próprio, na grande maioria, são decisões instituídas e não por espontânea vontade do indivíduo.

Portanto, para Schumpeter (1983), a democracia direta, em que o cidadão vota e poderá decidir diretamente sobre questões específicas, não é conveniente para todos os casos; principalmente, sobre temas que requerem a disponibilidade de tempo para ouvir a sociedade em Estados que sejam populosos, além de dispor de volumosos recursos financeiros. Assim, a democracia direta é mais aplicável, como pontua Schumpeter (1983, p. 295), “em comunidades pequenas e primitivas, com uma estrutura social simples, onde não há muito motivo para divergências, é possível que todos os indivíduos que compõem o povo, o povo definido na Constituição, participem realmente de todos os deveres” [...].

Para Marx Weber (1980), são condições básicas para a manutenção de uma política estável: um parlamento que seja forte e partidos responsáveis, com a função de serem órgãos de recrutamento e de reconhecimento de líderes de massas.

2.1 Democracia e parlamento

Max Weber (1980), ao analisar a atribuição do parlamento, argumenta que somente suas características fundamentais poderiam funcionar como um freio ao poder da burocracia e como método de seleção de verdadeiros líderes políticos. O autor pondera que o parlamento deveria transitar da política negativa de representação de vantagens e fiscalização do poder Executivo, para uma política positiva, desde que tivesse uma participação efetiva na condução do governo.

De acordo com Weber (1980), um parlamento que pudesse desempenhar os grandes desafios, que sejam necessários para priorizar as bases da burocracia, tem que ser firme na responsabilidade governativa, notadamente, o predomínio político em relação ao burocrático, através da escolha de homens públicos com vocação para a liderança política. Neste sentido, Weber (1980, p. 56) "a luta é então conduzida por homens que têm fortes instintos de poder político e qualidades altamente desenvolvidas de liderança política, e conseqüentemente a possibilidade de assumir posições mais elevadas".

Por consequência, de acordo com Weber (1980), o parlamento é posto como um local onde líderes políticos são colocados à prova, ou seja, um espaço de recrutamento de lideranças políticas. Portanto, somente com a colaboração de funcionários públicos e desses dirigentes, e que poderia assegurar a supervisão contínua da administração, e conseqüentemente, a educação política dos líderes e do povo em geral.

No entanto, Dahl (1997), faz uma discussão sobre a participação ampliada no processo democrático, o autor ressalta a importância da formação de organizações políticas, e porventura, o desenvolvimento de líderes políticos com capacidade de conquistar vaga no parlamento. Assim, o teórico faz uma argumentação da real necessidade de novos grupos sociais poderem alcançar o sufrágio, e por conseguinte, ter uma representação das novas camadas sociais no legislativo, atingindo um maior número de cargos eletivos, e com isso, provocando mudanças na composição das lideranças políticas.

Enfim, Max Weber (1980), via o estabelecimento de instituições políticas, em particular, o Parlamento, como formas de reduzir a ação da burocracia do Estado. Em vista disso, a preocupação declarada pelo autor, refere-se aos métodos de conter e controlar a força das camadas burocráticas, efetivamente, o poder institucional do Parlamento tem posição priorizada.

Neste ponto, Weber ressalta:

Pois só um parlamento ativo, e não um parlamento onde apenas se pronunciam arengas, pode proporcionar o terreno para o crescimento e a ascensão seletiva de líderes genuínos, e não meros talentos demagógicos. Um parlamento ativo, entretanto, é um parlamento que

supervisiona a administração participando continuamente do trabalho desta (Weber, 1980 p. 64).

Portanto, Weber (1980), faz uma análise sobre a temática do governo parlamentar e o método de democratização, isto é, realiza-se um levantamento sobre o que relaciona o parlamento e o sufrágio democrático. De acordo com o autor, o verdadeiro parlamentarismo só é possível num sistema de dois partidos. De maneira que, Weber ressalta a importância dos líderes, mas fundamenta essa dimensão à racionalização da administração do partido; aos burocratas e à disciplina partidária, também aos recursos do fundo partidário, além da publicidade das organizações.

Na discussão de Schumpeter (1983), sobre o processo político, ele faz uma associação desse método ao mercado econômico, ou seja, apresenta uma visão negativa desse sistema, que supõem a busca do bem comum para os cidadãos. O autor ainda pontua que os indivíduos não fazem suas escolhas a partir das suas necessidades sociais e econômicas, o que de fato, não atingirá o suposto bem comum. Nesta perspectiva, no parlamento, segundo Schumpeter (1983 p.331) “do ponto de vista do primeiro-ministro, constitui não apenas uma assembleia de camaradas de armas, mas também de correligionários que têm seus próprios interesses e perspectivas a considerar-se uma espécie de parlamento em miniatura”. Neste ponto de vista, as decisões parlamentares sobre questões nacionais, constituem esse processo, no qual o parlamento apoia ou recusa-se a apoiar o governo; ou aceita ou também pode recusar a liderança do primeiro-ministro.

O parlamento tem outras funções, além de eleger e derrubar governos. Tendo também as atribuições de legislar e administrar. Estas atribuições são fundamentais para a democracia, pois todos os atos dessa instituição, pode-se tornar lei no sentido formal, mas também existem muitas condutas que são consideradas como medidas administrativas, por exemplo, a elaboração do orçamento público (Schumpeter, 1983).

Destaca-se que, a função social da atividade parlamentar é votar, aprovando ou não legislações, e decidir medidas administrativas. Contudo, para compreender de que maneira a política democrática serve a esse fim social, deve-se partir da luta competitiva pelo poder e cargos e compreender que a função social é importante para a sociedade (Schumpeter, 1983).

Portanto, a eleição para a escolha desses representantes do parlamento, é o poder que o eleitor tem de decidir entre os diversos candidatos, que são apresentados pelos partidos políticos, em que se tem a possibilidade de selecionar os mandatários, que defendem uma causa, que seja do interesse comum, ou seja, eleger aqueles que podem representar suas convicções e ideologias (Schumpeter, 1983).

2.2 Democracia e partidos políticos

Segundo Max Weber (1980), nos partidos políticos a burocratização se desenvolve da mesma forma que na economia e na administração pública. Essas agremiações são os mais importantes veículos políticos para os cidadãos, que são fundamentalmente regidos pela burocracia. Esses partidos são organizações voluntárias, que são embasados no recrutamento frequentemente renovado, tendo como objetivo a aquisição de votos numa eleição para cargos políticos, pois, essas entidades buscam a conquista do poder, ou seja, desejam inserir-se efetivamente na gestão pública e no direcionamento dos cargos.

Os partidos segundo Weber (1980), são considerados como uma base fixa de associados, que tem objetivos comuns, e que são dirigidos por um líder ou por um grupo de dirigentes. Portanto, essas organizações também determinam programas e ações, e também selecionam os candidatos para as disputas eleitorais. Portanto, o autor argumenta que, mesmo em partidos de massa, em Estado muito democrático, a maioria dos membros comuns não participam da organização do programa e da seleção dos candidatos, ficando ao cuidado das grandes lideranças.

Nessa perspectiva, de acordo com Robert Dahl (1987), quando há maior competição e inclusão no sistema político, provoca mudanças significativas na formulação dos partidos políticos, principalmente, quando essas alterações advêm de regimes considerados hegemônicos, formados por um só partido, e que são rapidamente convertidos em poliarquia, com isso, surgindo vários partidos concorrentes. Neste aspecto, Dahl (1987 p.45) aponta que: “para um partido sobreviver numa nova situação de competição, ele precisa alcançar seus membros, seguidores e potenciais eleitores com organizações ao nível do bairro, seção, célula” [...]. De forma que, procuram

impulsionar ideologias para atrair uma parcela do eleitorado que se identificam com suas convicções.

Logo, para Schumpeter (1983), o que determina a democracia é a forma de seleção dos dirigentes políticos, através dos pleitos eleitorais que selecionam os representantes do povo, em que o cidadão e a comunidade participam de forma reduzida nesses atos, o envolvimento da grande maioria fica representada no momento de votar nas eleições e a participação em partidos políticos.

Neste ponto de vista, Schumpeter (1983 p.327), argumenta que “existe apenas uma democracia em que o eleitorado realiza essa função diretamente, isto é, nos Estados Unidos”. Ainda o autor acrescenta que: “em todos os outros casos, o eleitorado não forma o governo, mas sim um órgão intermediário, daqui em diante chamado de parlamento, ao qual cede a função de formar o governo” (Schumpeter, 1980 p.327). Dessa forma, o parlamento é a “casa do povo”, em que o cidadão elege seu representante, para “lutar” pelas suas demandas e ter representatividade da sua classe, ou melhor, quando faz-se boas escolhas, para que de fato possam ser representados.

3. CARACTERÍSTICAS, CONTRIBUIÇÕES E CRÍTICAS DE DAHL, WEBER E SCHUMPETER PARA A TEORIA DEMOCRÁTICA CONTEMPORÂNEA

Schumpeter (1983), apresenta algumas contribuições para a teoria democrática moderna, o autor evidencia que existe uma relação permanente entre a democracia e a liberdade individual, e que o princípio da democracia representa apenas que o controle do Estado deve ficar nas mãos dos indivíduos que contam com grande apoio popular.

Neste sentido, Schumpeter (1983), apresenta uma nova concepção à democracia, ressalta a luta dos líderes pelos votos, em que o autor rebate a classificação atribuída à soberania popular. Desse modo, ainda destaca razões para esse novo conceito de democratização, em que ele pontua os seguintes: o modo de procedimento, que permite identificar e reconhecer os governos democráticos; admite a importância da liderança; não descarta as vontades coletivas verdadeiras; limita o tipo de disputa pela liderança à livre competição através do voto livre; então, ele defende um sistema eleitoral de fácil disposição, além de fazer uma relação entre a democracia e a liberdade individual.

Neste aspecto, Schumpeter argumenta que seu modelo de democracia procede da crítica à ideia de soberania popular, que ele denominou de “tradição clássica de democracia”. Para o autor, a definição da doutrina clássica caracteriza a democracia como um método que possibilita chegar a decisões políticas, que sejam capazes de atender ao bem comum, fundamentado pela vontade popular. Ele ainda faz uma crítica intensamente, na dúvida se realmente o povo tem a capacidade efetiva para chegar-se a uma vontade própria e racional, que possa manifestar-se um bem, que seja verdadeiramente comum a todos.

Entretanto, segundo o autor, mesmo os regimes aparentemente democráticos, serão conduzidos pelos mais espertos, sagazes, que tem uma boa oratória e possuem mais conhecimento. Neste ponto de vista, como pontua Schumpeter (1983), a elite dominante lutará pelo poder, e é capaz de manipular o cidadão, o qual é desinformado, ou seja, não tem ou não se interessa pelos conhecimentos de economia e ciência política, e por conseguinte, poder avaliar bem o candidato.

Max Weber e Schumpeter, pode-se afirmar que os teóricos compartilham de ideias muito semelhantes de política, quer dizer, todo método que possa alcançar o poder; Schumpeter defende a ideia elitista da forma natural de organização da sociedade, onde é preciso ter os governantes e os que são governados. Para Weber, o Estado consiste de uma dominação, que o homem tem sobre o outro. Logo, os dois autores têm em comum, eles acreditam e ressaltam que o homem simples é inabilitado para participar do processo em que são formuladas as decisões públicas.

De acordo com Weber (1980), na sociedade há poucas pessoas com capacidade efetiva de exercer a política. Desse modo, na visão do autor, é necessário a existência de uma liderança que seja competente para exercê-la; sendo importante uma efetiva administração burocrática e a formação de um parlamento qualificado, certamente, o que poderia enfrentar a complexidade e os desafios da política moderna. Portanto, para Weber (1980 p.39) “o Estado democrático, assim como o Estado absoluto, elimina a administração feudal, patrimonial, patricia, ou de outros dignitários que exercem o poder de forma honorária ou hereditária, e a substitui por funcionários civis”. À vista disso, a democracia parlamentar para Weber, tem a presunção de escolher lideranças políticas, em que o Parlamento não seria formado por burocratas e técnicos, mas

efetivamente, por políticos profissionais escolhidos pela sociedade, à qual avaliaria a sua competência.

Por conseguinte, Schumpeter (1983), classificou a democracia como um método ou procedimento, em que a sociedade faz a escolha dos dirigentes políticos. De forma que, de acordo com o autor, a democracia manifesta-se como um sistema procedimental de regras, na qual seleciona-se as lideranças, que estão aptas a tomarem as decisões da política, que podem garantir ou não o bem comum da sociedade.

Nesta perspectiva, Robert Dahl (1987), traz um conceito-chave da democracia, na qual deve haver a contínua responsividade dos governos às decisões de seus cidadãos, onde são considerados iguais politicamente. De acordo com Dahl, para um governo continuar sendo responsivo com a população, é necessário que todos sejam tratados de forma igualitária e ter oportunidades plenas de: formular suas preferências, ou seja, poder escolher ou decidir; ter liberdade de expressar suas prioridades de maneira individual ou coletiva; possibilidades de ter suas escolhas atendidas pelo governo, de forma que não haja tratamento discriminatório para com os seus cidadãos.

Portanto, Dahl (1987) buscou investigar as condições que poderiam levar uma sociedade a ter uma democratização mais efetiva, de modo que, ele defende a teoria competitiva, tendo um ponto de vista diferente de Schumpeter. Em seus estudos, o autor pontua que há dificuldades de encontrar sociedades que são totalmente democráticas, pois, até o momento de sua pesquisa, concluiu que havia identificado poucas “dúzias” de nações que atendiam as características que pudessem tipificar esse tipo de governo. Por conseguinte, segundo Dahl, nenhuma nação do sistema atual era verdadeiramente uma democracia, ele classificou as que mais tinham proximidades das características de “contestação pública e participação” de “poliarquias”.

Neste entendimento, Robert Dahl (1987, p.31), define que “as poliarquias são regimes que foram substancialmente popularizados e liberalizados, isto é, fortemente inclusivos e amplamente abertos à contestação pública”. O autor parte do pressuposto de dois termos: “inclusividade dos regimes” e “sistema de contestação pública” para chegar à definição de Poliarquia; visto que, dentro de determinados países, a realidade pode ser diferente em relação às oportunidades que podem oferecer em torno da contestação e da participação pública. Neste sentido, Dahl (1987) tenta medir graus de

democracia diferentes, em diversos países, no qual seja capaz de trabalhar métodos no sentido de progredir e alcançar o grau de democracia, possibilitando o alcance da instituição de uma poliarquia.

Neste ponto, Schumpeter (1983), evidenciou construir um modelo de “democracia realista”, para ele essa doutrina é a luta entre os líderes políticos rivais, os quais são organizados em partidos políticos, com o intuito de buscar mandatos, garantindo o poder de decisão. Logo, para a sociedade ficaria a competência de escolher os políticos por meio do voto em eleições periódicas. Com isso, na democracia o povo tem o poder de nomear as pessoas com capacidade de governar a nação, ou destituir um governo quando não cumpre as prerrogativas do cargo.

Assim sendo, Dahl (1987) faz uma discussão em torno da problemática que envolve o funcionamento e manutenção das democracias atuais; ele apresenta exemplos de democracias em nível de aproximação diferente do ideal democrático; por conseguinte, aborda a transição de regimes, no qual ele classificou a partir da análise de duas dimensões teóricas: a contestação pública e a participação popular. Ou seja, o autor procura entender as condições que são favoráveis e as desfavoráveis para a transformação de um regime não-poliárquico para uma poliarquia plena.

No entanto, ressalta-se quanto maior for a contestação pública, ou seja, uma maior competição entre as elites políticas, a nação terá mais possibilidades de tornar-se uma poliarquia, na visão de Dahl. Posto isto, quanto mais haver direito de participar de eleições justas e livres, por meio da ampliação do sufrágio ou por meio da inserção de outros direitos políticos, em consequência, haverá uma inclusão expressiva e as chances de atingir a poliarquia serão significativas (Dahl, 1987).

Contudo, Robert Dahl (1987), não restringe a democracia a uma eleição, há elementos que estão além da política na sociedade para o alcance da democratização, como o pluralismo, a diferença de crenças e ideologias, baixa desigualdade social e econômica, ativistas políticos que estão presentes para reivindicar seus direitos, além de acordos com as instituições democráticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, busca-se apresentar um estudo exploratório sobre a teoria da democracia institucional, e discutir a influência e contribuição dos teóricos: Joseph Schumpeter, Robert Dahl e Max Weber para essa corrente de pensamento da teoria política. Para atingir o objetivo proposto, realiza-se uma análise das teorias da democracia desenvolvidas pelos citados teóricos, procurando realizar uma comparação de suas principais ideias. Apresenta-se a definição de democracia, na perspectiva dos autores, abordando categorias como Estado Moderno, Parlamento e Partido Políticos.

Max Weber (1980), tinha uma preocupação na formação das lideranças políticas e no fortalecimento do Parlamento; portanto, o autor aponta a racionalização no aspecto administrativo, que fazia parte do cotidiano do Estado e dos partidos políticos.

Em síntese, a ideia de democracia para Schumpeter (1983), o qual trouxe contribuições importantes à teoria democrática contemporânea, questionando seu ponto de vista sobre a democracia, até então predominante sobre o aspecto clássico. No entanto, a democracia demanda o cumprimento de algumas regras, como: acordo institucional para atingir essas decisões políticas, por meio de uma disputa eleitoral competitiva com voto livre; arranjo das instituições para o alcance das decisões políticas, seja na esfera legislativa quanto no âmbito administrativo.

Dahl (1987), apresenta elementos de funcionamento e estruturação da democracia, como método para tomada de decisões e a responsividade do governo, perante às preferências dos cidadãos num sistema competitivo; ele apresenta democracias em graus de aproximação diversos do ideal democrático, e portanto, aborda a transição de regimes através das dimensões teóricas. A partir daí, o autor busca compreender as condições favoráveis e as desfavoráveis para a transformação de um regime não-poliárquico para uma poliarquia plena. Destaca-se alguns requisitos para a formação e funcionamento das democracias, como: liberdade de expressão; liberdade de formar e aderir a organizações; direito de voto; fontes alternativas de informação; direito de líderes políticos disputarem apoio; elegibilidade para cargos políticos; eleições livres e idôneas; fontes alternativas de informação; instituições fortes para assegurar a democratização.

Neste sentido, os autores, em suas distintas obras, oferecem, sobretudo, contribuições, características e críticas para a teoria democrática contemporânea. Na qual a democracia deve ter uma concorrência livre por meio do voto aberto; disputas pelo apoio político do cidadão; escolha da liderança política; luta competitiva pelas lideranças.

Enfim, diante do que foi exposto, as teorias democráticas levantadas por Max Weber, Schumpeter e Dahl, contribuíram não só para o entendimento das democracias contemporâneas, do mesmo modo, para a compreensão de que o conhecimento científico e político pode ser útil ao progresso dos regimes políticos democráticos, de forma que, consiga ser eficiente, constante, efetivo, e, sobretudo, a formação de uma sociedade genuinamente livre, justa e compreensiva.

REFERÊNCIAS

- DAHL, Robert A. **Poliarquia**: participação e oposição. EDUSP, São Paulo, 1987.
- SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Trad. Sérgio Góes de Paula. Zahar, Rio de Janeiro, 1983.
- WEBER, Max. **Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída**. (Uma contribuição à crítica política do funcionalismo e da política partidária). Trad. Maurício Tragtenberg. 2. ed. Abril Cultural, São Paulo, 1980.

CAPÍTULO 9 - AS SINGULARIDADES DAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL SOB A CONJUNTURA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

THE UNIQUE EXPRESSIONS OF THE SOCIAL QUESTION AMID THE STRUCTURAL CRISIS OF CAPITALISM

Ana Clara de Moraes Astolpho ¹

¹ Economista pela UFF e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional - UFF. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-9106-1495>. E-mail: aastolpho@id.uff.br.

RESUMO

A partir da década de 1970, o desenvolvimento da crise estrutural do capitalismo culmina na ascensão do neoliberalismo. A financeirização da economia e a precarização do trabalho surgem como contratendências à crise, colaborando com a agudização da contradição entre capital e trabalho. Com isso, esses processos pós início da crise estrutural intensificaram as expressões da questão social, agravando desigualdades e gerando novas formas de exploração. Sendo, destacado ao longo do trabalho a necessidade do fim da lógica do capital para superar não só suas expressões contemporâneas, mas a própria questão social.

Palavras-chave: questão social; crise estrutural; financeirização; precarização do trabalho.

ABSTRACT

Starting in the 1970s, the development of the structural crisis of capitalism culminated in the rise of neoliberalism. The financialization of the economy and the precarization of labor emerged as counter-tendencies to the crisis, intensifying the contradiction between capital and labor. As a result, these processes—unfolding after the onset of the structural crisis—have deepened the expressions of the social question, exacerbating inequalities and generating new forms of exploitation. Throughout this work, it is emphasized that overcoming not only the contemporary manifestations but the social question itself requires the abolition of the logic of capital.

Keywords: social question; structural crisis; financialization; labor precarization.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, a crise estrutural da sociabilidade capitalista se instaura, marcada pelo esgotamento do modelo fordista de produção, devido às contradições imanente da lógica capitalista, e pela ascensão do neoliberalismo como forma predominante de regulação socioeconômica. Esse processo gerou um aprofundamento das expressões da chamada "questão social", evidenciando tanto a intensificação de problemáticas já existentes quanto o surgimento de novas formas de precarização e pauperização da classe trabalhadora. Destacando-se nesse período a

reconfiguração das relações de trabalho e a ampliação do mercado financeiro, ambos como contra-tendência à queda da lucratividade.

A crise do fordismo, modelo baseado na produção em massa e no consumo ampliado, revelou as contradições internas do capitalismo, como as consequências da ampliação da composição orgânica do capital, impulsionando a busca por estratégias que pudessem restaurar a lucratividade do sistema. O neoliberalismo emergiu como resposta teórica a essa crise, fornecendo o arcabouço teórico que corroborasse com os processos de desregulamentação dos mercados, com o definhamento do Estado de “bem-estar social” em alguns países europeus, como Inglaterra e França, e com a flexibilização das relações de trabalho. Como consequência, houve uma crescente desproteção das relações trabalhistas, aprofundando as desigualdades e levando ao recrudescimento das expressões da questão social.

No contexto da crise, a financeirização da economia despontou como uma das principais contra-tendências à crise, garantindo a manutenção da acumulação em tempos de queda da taxa de lucro. Esse fenômeno, analisado por Jappe (2013), consiste na centralização do capital em atividades especulativas, deslocando a investimento do setor produtiva para a valorização fictícia do capital. Embora tenha permitido a continuidade da acumulação de capital, essa estratégia intensificou a volatilidade econômica e ampliou a precariedade laboral, uma vez que o setor produtivo ficou subordinado às lógicas do mercado financeiro globalizado.

Paralelamente, a flexibilização das relações de trabalho e a reestruturação produtiva promoveram a disseminação quase que integral de formas precárias de emprego, como o trabalho temporário, terceirizado e por plataformas digitais. Tavares (2021) destaca que a precarização, principalmente, através da terceirização tornou-se um elemento estruturante do mundo do trabalho contemporâneo, reduzindo direitos e intensificando a informalidade. Esse cenário configura uma nova morfologia da exploração, na qual a segurança e a estabilidade laboral se tornam cada vez mais escassas.

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender a crise estrutural do capitalismo e suas contradições como elementos centrais na intensificação das expressões da questão social. A financeirização e a precarização do trabalho são

respostas parciais e insuficientes para conter a crise, uma vez que não resolvem as contradições sistêmicas do capital. Por isso, o debate teórico e crítico sobre essas dinâmicas permanece essencial para a formulação de alternativas que superem a lógica do capital e, conjuntamente, a própria questão social e suas consequências para a classe trabalhadora.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, analisa-se como a crise da década de 1970, é fruto das próprias contradições do capital. Na segunda parte, elucida-se que tanto o processo de financeirização e como a precarização do trabalho, ambos, são contra-tendências aos processos internos do capitalismo que conduzem a queda da taxa de lucro. Por fim, na última parte do trabalho expõe-se os atravessamentos que as estratégias de manutenção da acumulação capitalistas, financeirização e precarização do trabalho, tem sobre as expressões da questão social.

2. O FRUTO DAS CONTRADIÇÕES: UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE A CRISE DOS ANOS 1970

Ao longo de sua trilogia monumental, “O capital”, Marx explicita a condição contraditória da sociabilidade gerida pelo capital. Esta mesma forma de sociabilidade, em função de sua lógica produzir contradições insolúveis, como valor de uso e valor e capital e trabalho, é atravessa por frequentes crises. Contudo, por ter, o capitalismo, um *modus operandi* comparável ao de um vírus, a cada entrave que ele encontra para sua lógica de acumulação insaciável, o capital se modifica tornando-se cada vez mais uma ameaça a humanidade. Este movimento da sociabilidade do capital se evidencia, principalmente, a pós a crise da década de 1970.

Antes de analisar as condicionantes da crise que iniciou nos anos de 1970, e reverbera até os dias atuais, faz-se necessário compreender brevemente o funcionamento do período fordista-keynesiano, o qual produziu os “anos de ouro” da economia e foi marcado pelo *welfare state* nos países centrais europeus, como Inglaterra e França.

No período que compreende o pós-Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970, sob a nova hegemonia norte americana e o Estado de “bem-estar social” nos centros europeus, possibilitaram uma era de intensa expansão do capitalismo. Além

de um processo de exportação de capital para todos os continentes do globo, essa expansão do capital, também, foi possibilitada por uma confluência entre o modo de organização do trabalho e a regulação adotada nos principais centros econômicos. Isto é, uma organização do trabalho fordista-taylorista de produção em massa de mercadorias alinhado a uma política, principalmente na Europa, em que o Estado dividia com o capital os custos da reprodução do trabalhador, fornecendo serviços públicos como saúde e educação.

Jappe (2013) destaca esse período, como a interlocução do modelo fordista-taylorista, com as políticas econômicas pautados na teoria keynesiana e com as transferências de valor dos países dependentes para os países centrais. Conjuntamente, esses fatores resultaram nos países imperialistas, na

produção em massa de bens semiduradouros a baixo preço, os salários elevados, o pleno emprego, a democracia política, os investimentos maciços do Estado nas infraestruturas e nos serviços sociais, a estabilidade monetária e a penetração dos bens de consumo em todos os domínios da vida. (p. 147)

Destaca-se que, por um lado, que essas políticas keynesiana ao dividirem com o capital o custo da reprodução da classe trabalhadora favoreceram uma compressão dos salários, dado que o valor da força de trabalho é estipulado pelo valor necessário, em determinada cultura, para a reprodução dessa força de trabalho. Por outro lado, essas políticas criam uma barreira para o capital, na mediada em que saúde e educação nos países que tiveram o *welfare state*, não eram mercadorias passíveis a lógica do valor. Posteriormente a crise da década de 1970, serão sucumbidas pela lógica do valor, pois em meio à crise o capital vê em setores a possibilidade de um novo mercado a ser explorado, mercantilizando saúde e educação.

Esse processo de mercantilização de setores que antes não serviam como meio de valorizar o valor é explicitado por Gonçalves e Costa (2020). De acordo com os autores,

a acumulação do capital sempre contra barreiras temporal traço espaciais que precisam ser superadas para sua continuidade. A ideia de impossibilidade de realização completa do mais valor em seu lugar de produção e de limites na capacidade de absorver a demanda e a oferta de um determinado espaço é retomada para demonstrar que a acumulação do capital exige, para sua perpetuação, novos territórios não mercantilizados (p. 16)

Retomando para a análise dos condicionantes da crise iniciada na década de 1970. Sendo a sociabilidade capitalista uma contradição em processo, as crises são fruto

dessas contradições que em determinados momentos geram pequenos, médios ou grandes “curtos circuitos” no sistema do capital. A crise que eclodiu nos anos 1970, não se distingue, pois é também fruto do capital e suas contradições.

Para Jappe (2013) “tendência do capitalismo para a crise é algo que está já contido na estrutura da mercadoria com a respectiva separação fundamental entre a produção e o consumo, entre o particular e o universal” (p. 134). Contudo, de acordo com o próprio autor, Marx dá em seu terceiro volume d’O Capital um destaque a queda da taxa de lucratividade com geradora de crises. Compreender essa tendência de queda da lucratividade é de suma importância para entender os invólucros da crise dos anos de 1970, pois, de acordo com Mandel (1990), é uma crise resultante de “uma fase típica de queda da taxa média de lucro” (p. 23).

A tendência a queda da taxa de lucro é uma das contradições mais visíveis do capital (Jappe, 2013). Essa contradição é fruto do constante movimento do capital de ampliar a composição orgânica do capital, ou seja, reduzir relativamente trabalho vivo (força de trabalho) em detrimento da ampliação do trabalho morto (meios de produção). A antinomia reside, pois, ao realizar este movimento, impulsionado pela concorrência entre capitalistas, o capital está reduzindo o único componente do capital capaz de gerar o mais-valor na esfera da produção. De acordo com Jappe (2013), “ao longo prazo, o capital investido consiste numa percentagem sempre maior de capital fixo e cada vez menor de capital variável, despendido em salários” (p. 134). Consequentemente, a capacidade de agregar valor à nova mercadoria produzida cai, acarretando uma queda na taxa de lucro do capitalista.

Contudo, como contra-tendência da queda da taxa de lucro, o capitalista tende a ampliar a extração de mais valor, a partir da ampliação da jornada de trabalho e aumentando a intensidade do trabalho. Outra contra tendência o estímulo ao capital acionário, em que o capital monetário passa a ter porções cada vez maiores migrando para o setor financeiro especulativo em detrimento do setor produtivo⁹ (Barbosa, 2018).

Dialogando com Gonçalves e Costa (2020), Jappe (2013) destaca ainda que outro movimento do capital que pode ser considerado como uma contra-tendência é a transmutação de trabalho improdutivo e trabalho produtivo, isto é, o trabalho que gera

⁹ Faz-se importante destacar que o setor produtivo é o coração do capitalismo, pois é ele quem valoriza o valor para o capital, não podendo, dessa forma, haver a extinção completa desse setor.

mais-valor. O autor exemplifica que “um professor, enquanto tal, não é um trabalhador produtivo. Mas, diz Marx, se ele trabalha numa escola privada criando mais-valia para o seu empregador, então torna-se produtivo (de capital)” (Jappe, 2013, p. 144). Efetivando assim um processo de mercantilização de novos setores e engendrando um fenômeno que foi muito difundido após a crise da década de 1970, que é o fenômeno da terceirização.

Salientando agora especificamente a crise da década de 1970, Carcanholo (2010) identifica a crise dos anos 1970 como resultado de uma queda significativa na taxa de lucro, provocada por uma superprodução de capital e mercadorias. Essa situação levou a uma recessão caracterizada por baixos investimentos e crescimento econômico reduzido. Ele observa que essa crise não foi apenas conjuntural, mas revelou contradições profundas no modo de produção capitalista. Segundo o autor,

No final dos anos 60 do século passado, a economia capitalista mundial chegou ao limite de uma etapa de expansão que caracterizou o pós-guerra, e esse momento de crise, que perpassou os anos 70, apresentou as duas formas clássicas de manifestação desse fenômeno no capitalismo: reduções das taxas de lucro e superacumulação/superprodução de capital. (Carcanholo, 2010, p.2)

Além disso, de acordo com Jappe (2013), o esgotamento do ciclo fordista-keynesiano, o qual era muito dependente do estímulo estatal no setor de infraestrutura física, “com os seus investimentos, geralmente pagos a crédito” (p. 147), se deu em função da insustentabilidade contínua do financiamento por parte do Estado. Contudo, concomitante com a dependência do Estado, o período dos “anos dourados” também ampliou significativamente a composição orgânica do capital, exponenciando a tendência a queda da taxa de lucro. Sendo, essa crise, agravada pela revolução informática, o que tornou obsoleto uma grande quantidade de trabalhadores (Jappe, 2013).

Em função dessa redução relativa e, em alguns casos, real do componente variável do capital (força de trabalho) há crise de rentabilidade, provocada pela queda da taxa de lucro. Barbosa (2018) destaca que a partir dos anos 1970, os países centrais “passam a viver uma espiral descendente com recorrentes epifenomênicas recessões” (p. 249). Para elucidar os efeitos da crise Barbosa (2018) apresenta os indicadores do PIB mundial, o qual expressa a incapacidade de recuperação do crescimento da economia,

pois “em 1961 o índice era de 6,6, em 1975 de 0,77, em 1991 de 1,43 e em 2009 era negativo, -1,73.” (p. 249)

Analisando a crise que se desenvolve a partir de 1970, Mészáros (2021) aponta se tratar de uma crise estrutural, pois a mesma é crônica, permanente e cumulativa, se diferenciando de crises cíclicas ou conjuntural. Segundo o autor

A partir do início da década de 70, passamos a experimentar o aprofundamento da crise estrutural do capital, em vez da expansão desimpedida originalmente projetada da economia mundial para o benefício de todos. O antagonismo secundário do sistema do capital entre unidades concorrentes rivais contribuiu por um longo período histórico para a expansão e, por seu turno, também foi sustentado em grande medida pela Expansão continuada. (Mészáros, I; 2021; p. 141)

Para mais, o filósofo húngaro destaca quatro aspectos desse quadro histórico atual de crise estrutural. De acordo com Mészáros, são eles: o “seu caráter é universal” (p.125), em vez de ser restrito a um ramo específico da produção; “seu alcance é verdadeiramente global” (p.125), atingindo grande parte dos países; “sua escala de tempo é extensa” (p.125), sendo ela contínua; e seu modo de se desdobrar e progressivo, tendo “as convulsões mais veementes ou violentos no que se concerne ao futuro” (p. 125).

Dessa forma, na crise estrutural tudo está em questão, principalmente, “os limites finais da ordem dada” (Mészáros, 2021, p. 127). Acontecendo devido sua “natureza principalmente, em função, da crise climática, inevitavelmente complexa e prolongada [...], que se desdobra no tempo histórico em sentido epocal e não episódico/instantâneo, a questão é dedicada pela inter-relação cumulativa da totalidade” (Mészáros, 2021, p. 127).

Contudo, por se tratar de um vírus, o capital encontra, mesmo em seus possíveis atos finais¹⁰, formas de continuar alimentando seu metabolismo, baseado na crescente e permanente valorização do valor. Por isso, a partir da crise dos 1970, tentando conter a queda da taxa de lucro o capital faz um uso massivo das contra tendências a este movimento de retração da lucratividade. Entre elas, principalmente a fianceirização, isto é, a ampliação dos ativos financeiros, e as alterações no mundo do trabalho, favorecendo a ampliação da taxa de mais-valor.

¹⁰ Principalmente, em função, da crise climática, pois a cada de dia que passa os fenômenos naturais extremos se agravam e se tornam mais frequentes, colocando em risco a permanência da possibilidade de vida no planeta.

3. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A FIANCEIRIZAÇÃO COMO CONTRA-TENDÊNCIAS A CRISE

Sendo um vírus que é, o capital evolui e desenvolve novas variantes de sua lógica, preservando sempre seu conteúdo expansivo do valor baseado na exploração. Com a crise de rentabilidade iniciada na década de 1970, as formas que se destacaram como contra tendência aos empecilhos gerados por suas próprias contradições foram: a intensificação da precarização do trabalho e a fiancairização. Ambos os processo se desenvolvem com a legitimação do Estado, tendo como referencias teorias da escola austríaca, com o desenvolvimento da teoria neoliberal, e da escola dos chamados “Chicago boys”, com o resgate da teoria quantitativa da moeda via teoria monetarista.

Essas correntes davam ênfase na crítica a teoria keynesiana, principalmente, referente a ampliação dos gastos públicos, pois de acordo com os monetaristas isto levava a uma escalada da inflação. Tanto os monetaristas como os neoliberais propagavam a falácia da necessidade de um Estado menos interventor, sendo a concorrência do mercado o mecanismo capaz de dar mais eficiência aos serviços públicos e mais dinamismo econômico.

Carcanholo (2010) aponta

a implementação das reformas neoliberais - no centro e na periferia do sistema - como uma forma de elevar as taxas de mais-valia e incentivar a retomada da lucratividade do capital; a exacerbação da transferência de recursos da periferia para o centro, que permitem impulsionar a dinâmica de acumulação nos principais países capitalistas; a expansão dos mercados, como forma de garantir novos espaços de realização/valorização para o capital sobrando, manifesta, por exemplo, na pressão por aprofundamento da abertura e liberalização do comércio mundial; a aceleração da rotação do capital, tanto na esfera produtiva quanto na circulação de mercadorias, o que propicia o aumento das taxas de lucro. (p. 3)

Para mais, surgindo nas últimas décadas do século XX, o termo “governança”, sendo a “boa governança” aquela responsável por difundir a concorrência exacerbada (Dardot, Laval, 2014, p. 271). Além disso, um Estado com uma “boa governança é aquele “que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, a abertura aos fluxos comerciais e financeiros” (Dardot, Laval, 2014, p. 271).

Essa “boa governança” não é nada mais do que o Estado implementando as reformas neoliberais e atuando a favor das novas necessidades do capital após a crise,

sendo uma espécie de “bote salva-vidas” do capital. Promovendo a flexibilidade que o mercado no geral ansiava, mas, especificamente, o financeiro, e desregulamentando o mercado de trabalho, engendrando uma série contra-reformas que acabavam com direitos conquistados posteriormente e permitindo regimes de trabalho sem praticamente nenhuma proteção social ao trabalhador, como é o caso regime de trabalho intermitente.

O mercado financeiro com a crise iniciada nos anos 1970, ganha uma hipertrofia que desemboca no fenômeno da financeirização. Esse movimento de “autonomização dos mercados bolsistas e da especulação” (JAPPE, 2013, p. 148) foi uma das contra-tendência baseada em capital que fictício que o capital utilizou para frear a queda da taxa de lucro. O capital passa a ampliar uma capacidade para além dos limites reais, sobrevivendo, de acordo com Jappe (2013), do crédito.

Sobre o capital fictício, Carcanholo (2010) desta que

Esta é a base categorial do capital fictício, um desdobramento dialético e, por isso, com autonomia categorial, em relação ao capital a juros. Esses rendimentos periódicos, base para o capital fictício podem provir de várias fontes como títulos de crédito, ações, e mesmo salários, ou melhor, a parcela deles que é aplicada na forma de capital monetário. (p.5)

Segundo Jappe (2013), o processo de financeirização ocorre em função da dissidência entre trabalho e dinheiro, em que ambos são fases do processo de valorização, porém, “o dinheiro pode multiplicar mais rapidamente que o trabalho morto” (p. 148). Em detrimento disso, cria-se a percepção de que o dinheiro pode “valorizar-se” sem a necessidade da esfera da produção, o que, no capitalismo, é impossível. Por isso, no estágio atual do desenvolvimento capitalista o crédito cumpre um papel de suma importância, pois

A necessidade do crédito deriva do aumento contínuo do capital fixo que ultrapassa as capacidades das empresas. É, pois, uma consequência da produtividade aumentada do trabalho. Torna-se então indispensável investir no presente os ganhos esperados para o futuro (Jappe, 2013, p. 149)

Destaca-se, também, que com a crise da década de 1970, e o fim o Bretton Woods, o qual desvinculou a convertibilidade do dólar em ouro, “o dinheiro baseia-se exclusivamente na confiança, e não há limite algum para a sua multiplicação” (Jappe, 2013, p. 149). O fim do Bretton Woods é fundamental, marcando à revelia do valor do dinheiro com a materialidade e a possibilidade de ampliação quase que infinita do dinheiro. Jappe (2013) ainda afirma que, a partir da crise, o “crédito serve para

estimular uma acumulação inexistente e para prolongar artificialmente a vida de um modo de produção que já está morto” (Jappe, 2013, p. 149).

Dessa forma, para o autor alemão, como o setor produtivo já não é capaz de fornecer os retornos financeiros que espera, em função de seu próprio movimento de ampliação do capital orgânico, “a produção real passou a ser um apêndice do capital fictício¹¹” (Jappe, 2013, p. 151). Sendo, a partir dos anos de 1970, o capital fictício o motor do crescimento econômico, tornando-se as operações financeiras meramente especulativas das empresas uma parte fundamental da acumulação de seu capital (Jappe, 2013). Contudo, este movimento não consegue excluir completamente a necessidade do trabalho humano no processo de valorização do capital, sendo possível apenas a redução do contingente de trabalhadores no chão de fábrica.

Barbosa (2018) detalha descritivamente o processo de financeirização, o qual se baseia em

recursos gigantescos advindos de juros e aplicações têm sido reproduzidos paralelamente aos canais ortodoxos da economia manufatureira, com fortes mecanismos de proteção desses interesses especulativos. As empresas transformam parcela dos lucros em ativos financeiros, diminuindo os ativos de capital produtivo; e os governos deslocam serviços públicos para fundos privados, vendem títulos públicos de dívidas, securitizam suas receitas futuras e folhas de pagamento. Em conjunto, esses fatores redundam em crescimento econômico fraco, instabilidade de fundo público, com impacto negativo na renda do trabalhador, que passa a viver a sociabilidade do endividamento. (p. 253)

Por isso, contraditoriamente, essa hipertrofia das finanças corrobora com a ampliação das tensões entre capital e trabalho. Isso acontece, porque, na medida em que se reduz relativamente os investimentos no setor produtivo, tanto em capital variável com em capital constante, “o dinamismo fica abaixo da potencialidade do capital social disponível e amplia-se o desemprego e o subemprego” (Barbosa, 2018, p. 252). Sendo assim, a primazia, que passa a ter o setor financeiro a partir dos anos 1970, mesmo sendo uma forma de sobrevivência do capital, produz efeitos colaterais como: a retroalimentação das condições que produziram a crise e intensifica os efeitos da outra contra tendência usada pelo capital, o aumento da exploração da classe trabalhadora, gerando o chamado processo de precarização do trabalho.

¹¹ De acordo com Jappe (2013) “O conceito de “capital fictício” foi desenvolvido por Marx no terceiro volume do Capital para designar o capital que se baseia exclusivamente na especulação e na expectativa de ganhos futuros” (p. 150).

Na análise de Carcanholo (2010), o capital fictício é uma forma de tentar postergar o colapso da acumulação. Porém, ao fazer isso, aprofunda a fragilidade sistêmica, pois cria bolhas financeiras e instabilidades cíclicas cada vez mais frequentes (como em 2008).

A outra tendência utilizada pelo capital para conter os efeitos da crise é a ampliação da exploração da classe trabalhadora, ou seja, o capital passa a aumentar a jornada de trabalho e a intensidade do trabalho para elevar a taxa de mais-valor extraído. É importante destacar o papel do Estado nesse movimento, pois ao longo das duas últimas décadas do século XX, em face das necessidades do capital de ampliação da lucratividade, o Estado cumpriu seu papel de legislar em favor do capital. Isso se deu com o Estado modificando leis trabalhistas, possibilitando a extensão da jornada de trabalho, e legalizando regimes de trabalho que antes eram tidos como informais, como o trabalho intermitente.

Dessa forma, a partir da década de 1970, o processo de precarização do trabalho emerge, principalmente, nos países centrais, de um diagnóstico que compreendia o crescente desemprego do período como resultado da rigidez das legislações, prevalecendo as orientações de desregulamentação e flexibilização do trabalho (Manzano, Krein, Abílio, 2023). Sendo a precarização do trabalho um processo que ganha força tanto com o dismantelamento da proteção social, como com a acelerada “substituição do trabalho vivo por incrementos tecnológicos associados a constantes reais arranjos produtivos” (Praun, 2023, p. 251).

Dessa forma, Antunes (2020 *apud* Praun, 2023) sintetiza que as principais características do mundo do trabalho no atual estágio de desenvolvimento capitalista são “flexibilidade total; disponibilidade permanente; e mascaramento das relações de trabalho sobre o guarda-chuva da prestação de serviços ou de outras modalidades similares.” (p. 257)

Pegando o gancho, faz-se necessário falar um pouco mais sobre a última característica das novas formas de relação entre capital e trabalho, sendo a marca dessa relação a chamada de terceirização. Esse processo decorre da estratégia do capital de externalizar atividades que antes eram realizadas no interior da fábrica. Dessa forma, o capital passa a contratar o trabalhador apenas como prestador de um serviço,

assalariado de uma pequena ou microempresa, não tendo, assim, o capitalista, que se responsabilizar com os encargos trabalhistas e mistificando a relação de exploração entre trabalhador e o grande capital.

A partir disso, Tavares (2021) destaca que a partir da estratégia de terceirização

as instituições representativas do capital disseminam a ideia de que a grande saída para o trabalhador é ser empresário, fazendo crer que no mercado todos somos iguais, embora o trabalhador (potencial empresário) munido apenas de sua força de trabalho deva competir com os detentores do grande capital. [...] a flexibilização opera o milagre da subcontratação, transferindo as pequenas empresas a prática da legalidade que o grande capital não precisa operar, de modo que o trabalho-patrão possa explorar a si mesmo e/ou a outros trabalhadores, para, juntos, trabalharem sob o comando do capital industrial. (92)

Tendo em vista isso, o capital, de acordo com Tavares (2021), consegue aumentar a exploração e, com isso, ampliar a extração de mais-valor, mesmo não se evidenciando relações claras entre capital e trabalhador. Pois o trabalhador capturado pelo mito da flexibilidade, atua, geralmente, de forma informal em pequenos empreendimentos ou de forma autônoma. Sendo a realização da terceirização a partir de um regime de subcontratação “de pequenas empresas que, geralmente, não oferecem proteção social aos trabalhadores, ou pela compra de serviços, às vezes, de antigos empregados, demitidos, que exercem a mesma ocupação mediante trabalho autônomo ou domiciliar” (Tavares, 2021, p. 106). Por isso, nas palavras de Tavares (2021), “Transformar trabalhadores em pequenos empresários é só a forma mais adequada de exploração capitalista no atual momento histórico. (123)

Para mais, Tavares (2021) analisando as recentes alterações no mundo do trabalho destaca que no dado período histórico

a moderna organização do trabalho consubstancia um sofisticado arranjo entre os dois pólos da relação, mediante formas que dissimulam a exploração, e que são indicativas da generalização do trabalho informal. A disseminação da pequena empresa, da cooperativa, do trabalho domiciliar e de outras práticas utilizadas pela terceirização, além de, objetivamente, maximizar a exploração, ainda cumpre a função ideológica de alterar a realidade em prol das políticas que responsabilizam aos interesses dominantes. (135)

Dessa forma, as recentes adequações feitas pelo capital em prol da manutenção de sua lógica expansiva, tanto o processo de financeirização quanto o da precarização do trabalho, contribuem para o acirramento da contradição entre capital e trabalho e

intensificando o efeito das expressões da questão social sob a classe trabalhadora. Ambos, alinhados com o processo de reestruturação produtiva, garantiram a expansão do exército industrial de reserva favorecendo o capital ao pressionando para baixo o salário da classe trabalhadora. Com isso, as primeiras décadas do século XXI, trazem um diagnóstico pessimista sobre a condição da classe trabalhadora, a qual se vê perdendo seus direitos conquistados posteriormente, junto com o sucateamento das condições de trabalhos e o crescente desemprego e vivendo a mercantilização das diferentes esferas da vida (Praun, 2023).

4. A QUESTÃO SOCIAL APÓS OS ANOS 80: O FIM DA MÁSCARA SOCIAL DEMOCRÁTICA DO ESTADO

A nova mutação do vírus capital, que se desenvolve com a crise da década de 1970, realinhando sua capacidade continua de acumular capital, a partir da flexibilização e desregulamentação do mercado de trabalho e mercado financeiro, agravou os sintomas produzidos pelo capital em seu hospedeiro preferido, a classe trabalhadora. Pois a existência do capital está baseada na exploração da mesma. Com isso, as contradições entre capital e trabalho se acirram e as expressões da questão social se intensificam, dificultando a reprodução social da classe trabalhadora.

A questão social surge enquanto termo no século XIX, quando passa a ter entraves a reprodução da classe trabalhadora, desenvolvendo o fenômeno do pauperismo, em um momento histórico em que a produção de riqueza crescia significativamente. Surgindo em um período histórico em que a pobreza não era fruto da escassez, pois decorre quando “a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (Netto, 2012, p. 203). Por isso, a questão social é uma consequência direta das contradições do capitalismo, não podendo ser superada essa questão sob a sociabilidade governada pelo capital (Barbosa, 2023).

Contudo, o desenvolvimento do termo “questão social” está atrelado a um movimento conservador de uma burguesia que anteriormente era revolucionária, mas que para defender seus interesses de classe e consolidar a ordem capitalista, torna-se

conservadora. De acordo com Netto (2012), a burguesia, recém instaurada como classe dominante, passa a coibir

os intelectuais a ela vinculados (enquanto seus representantes ideológicos) a compreensão dos nexos entre economia e sociedade - donde a interdição da compreensão da relação entre desenvolvimento capitalista e pauperização. Posta em primeiro lugar, com caráter de urgência, a manutenção e a defesa da ordem burguesa, a “questão social” perde paulatinamente sua estrutura histórica determinada e é crescentemente naturalizada (p. 204)

A naturalização da questão social torna suas expressões, isto é, fome, desemprego, doenças, desamparo, penúria entre outros, com algo intrínseco a qualquer ordem social, sendo possível apenas amenizar sua incidência na sociedade. É a partir dessa compreensão conservadora da questão social que se abre margem para o pensamento reformista (Netto, 2012). Para mais, Barbosa (2018) destaca que essa percepção reformista da questão social gera, ainda, uma “ótica liberal que enquadra os limites de acesso a trabalho, a exploração para o valor e a precariedade da reprodução social como problema individual” (p. 257)

Essa visão reformista ganha força, principalmente, no período de expansão massiva do capitalismo, que ficou conhecido como “anos de ouro da economia”, entre 1945 até o início dos anos 1970. Isso porque, “a construção do *Welfare State* na Europa Nórdica e nalguns países da Europa Ocidental, bem como o dinamismo da economia norte-americana (desde a Segunda Guerra, o carro-chefe do capitalismo mundial), parecia remeter para o passado a “questão social” (Netto, 2012, p. 207).

Porém, com a crise iniciada nos primórdios da década de 1970, e o capital demonstrando sua verdadeira face, aquela à qual ele deixa explícito sua única finalidade, a acumulação compulsiva de mais valor, independentemente do atendimento das necessidades humanas. Por isso, com a crise e suas contra-tendências, como ampliação da taxa de exploração para compensar a queda de lucratividade e redução do alcance das políticas sociais nos países que vivenciaram o *Welfare State*, alguns autores vão compreender os reflexos das contra tendências para a classe trabalhadora como uma “nova questão social”.

A respeito disso, Netto (2012) esclarece que

De fato, inexistente qualquer nova “questão social”. O que se deve investigar, para além da permanência de manifestações “tradicionais” da “questão social”, é a emergência de novas expressões da “questão social” que, na minha ótica, é insuprimível sem a supressão da ordem do capital. A dinâmica

societária específica desta ordem não só põe e repõe os corolários da exploração que a constitui medularmente; como já sugeri, a cada novo estágio do seu desenvolvimento, ela instaura expressões sócio-políticas diferenciadas e mais complexas, correspondentes à intensificação da exploração que é a sua razão de ser. (p. 208)

Tendo em vista isso, Carcanholo (2010), explicita que

os impactos desse processo para a classe trabalhadora são óbvios. Em primeiro lugar, ela sofrerá todos os impactos da ofensiva do capital na tentativa de elevar a taxa de mais-valia, o que já é sinalizado pelo aprofundamento das reformas neoliberais em previdência e nos campos trabalhista e sindical. Em segundo lugar, todo o ajuste das contas públicas - vociferado pelo pensamento conservador como única forma de sanear a atual fase da crise do capitalismo - significará a redução das escassas políticas públicas ainda praticadas, arrocho salarial e das condições trabalhistas no setor público, pressão por novas privatizações, redução de gastos e investimentos públicos, que, no limite, significam recessão e, portanto, desemprego, etc. (p. 9)

Além disso, o processo de financeirização largamente desenvolvido a partir dos 1980, sendo um para escape do capital que já não encontrava no setor produtivo retornos tão lucrativos¹², contribui com uma redução ainda maior na demanda por parte do capital de trabalho vivo. Isso acontece, porque, o próprio capital produtivo já demanda cada vez menos de capital vivo em relação ao capital morto. Além disso, como a transferência de parte do investimento para o setor financeiro, buscando ampliar capital de forma parasitária, os investimentos no setor produtivo tendem a cair, corroborando com a redução na demanda por trabalhadores.

Tavares (2021) explicita que “a cada nova crise amplia-se o patamar de desemprego, o exército de reserva e o poder do capital sobre o trabalho” (p. 98). Dessa forma, não só, com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalhador encontra cada vez mais dificuldades de vender sua força de trabalho, como, também, tem recebendo salários cada vez menos capazes de reproduzirem sua força de trabalho. Esse cenário é exatamente o que a classe trabalhadora encontra após os anos 1970, ficando cada vez mais submetida aos desígnios do capital. Para mais,

Esse poder se traduz na expansão das práticas de exploração da força de trabalho, através das quais o capital produz um sistemático exército de reserva, sustentado nas condições de miséria a que são submetidos os trabalhadores pela escassez e pela irregularidade do trabalho. (Tavares, 2021, p. 98)

¹² Destaca-se que redução da lucratividade do setor produtivo tem relações direta com a ampliação da composição orgânica do capital, fruto do próprio desenvolvimento do capitalismo e suas contradições indissociáveis. Esse movimento foi descrito por Marx no terceiro volume do capital.

Junto com a financeirização, o processo de sucateamento das políticas sociais universalizantes, como saúde, educação e previdência públicas e de qualidade, também deixa a classe trabalhadora mais dependente da venda de sua força de trabalho. Isso acontece, pois, concomitante ao período em que o capital passa a enxergar um potencial comercial nesses setores e transformar saúde, educação e previdência em mercadorias, como estratégia de expansão do capital, o neoliberalismo passa a difundir os malefícios do gasto público e implantando sua lógica da austeridade fiscal (Barbosa, 2018). Com isso, a redução do investimento público abre espaço para os novos mercados da saúde, educação e previdência, paralelamente, ao sucatear esses serviços, a classe trabalhadora passa a incluir esses serviços em sua cesta de consumo, dependendo ainda mais de seus salários, ou fica refém de um serviço que pode nem conseguir receber.

Para mais, no atual estágio do desenvolvimento do capitalismo, o qual a crise estrutural já se faz presente, outro mecanismo que o capital tem utilizado como um paliativo é a precarização do trabalho, ampliando cada vez mais a taxa de mais valor extraída. As reestruturações das legislações trabalhistas que vem acontecendo nos países “levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da insegurança no trabalho” (Netto, 2012, p. 210). Isso porque a reestruturação produtiva, isto é, nova estratégia de organização do trabalho no chão de fábrica, junto com os processos próprios do capital, como a ampliação da composição orgânica do capital e a financeirização, “assegurou um exército de reserva de proporções imensas, a tal ponto que é cada vez maior o movimento de saída e entrada de trabalhadores que caracterizava essa categoria.” (Tavares, 2021, p. 142)

Ademias, o advento da terceirização corroborou significativamente com o processo de precarização do trabalho. De acordo com Tavares (2021), a transformação em do trabalhador em pequeno empresário ou, ainda, em empreendedor é a forma mais adequada de exploração na atual fase do capitalismo. Dessa forma,

Graças à terceirização muitos assalariados diretos são transformados em prestadores de serviços, trabalhadores autônomos ou pequenos empresários, o que pode lhes dar a ilusão de ter mudado de classe, especialmente quando a sua atividade cria algum posto de trabalho, com o que o indivíduo passa de empregado a empregador. Contudo, tal qual um assalariado, o produto de seu trabalho é enlaçado pela lógica do capital e está sempre em oposição à sua capacidade viva de trabalho. (Tavares, 2021, p. 123)

É importante destacar que, segundo Tavares (2021), o trabalhador que se auto emprega, não é autônomo e muito menos capitalista, pois, “o mercado é o ponto para o qual todos convergem e no qual todas as pseudo autonomia se dissolve. Por mais independentes que o indivíduo imagina ser, o produto de seu trabalho terá, em algum momento, de se confrontar com outros no mercado” (p. 145). Ocorrendo, dessa forma, uma subordinação do trabalhador não só na esfera da produção, mas, também, na esfera da circulação. Porque, os pequenos empresários ou empreendedores são obrigados a se “associar a uma central de compras que mediante a oferta de produtos mais baratos empresta a marca, pela qual cobra uma significativa porcentagem” (Tavares, 2021, p. 148), para terem condições mínimas de sobreviverem no mercado. Sendo assim, se submetem a exploração dos grandes, por exemplo, empreendedores do ramo alimentício que pagam para ter seu negócio anunciada na plataforma *ifood*.

A partir disso, para Tavares (2021) outra implicação da precarização do trabalho é o enfraquecimento das lutas de classe. Segundo a autora

A conjunção dialética entre reordenamento do capital, inovações tecnológicas, fragmentação dos processos de produção, revisão do trabalho e processos de terceirização, que, alinhados ao poder ideológico do discurso burguês fomentam o crescimento da formalização do trabalho, não estão orientados apenas ao aumento da produtividade e da competitividade. Esses fatores operam, principalmente, na supressão da resistência dos trabalhadores, e de suas organizações, com objetivo de enfraquecer a luta de classe. (p. 150-151)

Assim, no atual estágio do capital, o qual encontra-se em um nível de desenvolvimento onde suas próprias contradições sistêmicas geraram uma crise estrutural irreversível, o vírus do capital mudou de forma resistindo a extinção empurrando os custos da crise para a classe trabalhadora. Por isso, a questão social nesse momento histórico engendra expressões agudizadas, passando a classe que vive da venda de sua força de trabalho por crescentes dificuldades na sua reprodução social. Contudo, é importante salientar que a questão social é indissociável da lógica do capital, logo tanto no keynesianismo como na gestão neoliberal, as expressões da questão social continuarão presentes, sendo possível finda-las apenas com a extinção da lógica do capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica do capital é danosa, principalmente, para a classe trabalhadora, mas, também, a ela mesma. Identifica-se isso, pois, em seu período de expansão ao longo do século XX, no período que compreendeu os chamados “anos dourado da economia” entre 1945 até início de 1970, cria-se as condições de crise. Porque, a própria lógica do capital estimula a ampliação da composição orgânica do capital, que, por sua vez, prove a tendencialmente a queda da taxa de lucro, na medida em que vai se reduzindo o componente variável do capital, isto é, força de trabalho.

Sendo esta contradição uma das principais condicionantes da crise de 1970, o capital por se tratar de um vírus modifica sua forma para perpetuar sua acumulação. Por isso, com a crise e o fim do modelo fordista, o modelo neoliberal se destaca e passa a difundir o receituário calcado pela flexibilização dos mercados e desregulamentação da legislação trabalhista. Ambas condizendo com as necessidades do capital, que tinha como as principais contra-tendências a financeirização e a precarização do trabalho.

A partir dessas mudanças de forma do capitalismo, salvo destaque que seu conteúdo permanece sempre o mesmo, ampliação de capital via exploração da força de trabalho, a questão social, fruto da contradição intrínseca entre capital e trabalho, reatualiza e intensifica suas expressões. Dessa forma, nesse momento histórico de crise estrutural sociometabólica do capital, em que através da ampliação da taxa de exploração e mecanismos que potencializam o desemprego o capital tenta manter sua acumulação, agravando as incidências das expressões da questão social sobre a classe trabalhadora.

Contudo, destaco por fim, que mesmo o neoliberalismo parecendo o vilão da classe trabalhadora ao potencializando as expressões da questão social, o vírus que controla esse mecanismo é o capital. Sendo necessário para findar com as expressões da questão social, não o fim do neoliberalismo, mas a extinção da lógica do capital.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. Questão Social. IN: Dicionário Crítico de Serviço Social em Saúde. MATOS, M. Uberlândia: **Navegando**, 2023.

BARBOSA, Rosangela Nair de C. Questão social, crise do capital e formação profissional: desafios ao Serviço Social na contemporaneidade. **Revista Sociedade em Debate**, v. 24, n. 2, Pelotas, 2018.

CARCANHOLO, M. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 3, n. 2, p. 3–10, 2010.

DARDOT, P; LAVAL, D. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: **Boitempo**, 2016

GONÇALVES, G; COSTA, S. Um porto no capitalismo global. São Paulo: **Boitempo**, 2020.

JAPPE, Anselm. As aventuras da mercadoria. Lisboa: **Antígona**, 2013.

MANZANO, M; KREIN, J; ABÍLIO, L. A dinâmica da informalidade laboral no Brasil nas primeiras duas décadas do século XXI. IN: Iceberg à deriva: o trabalho nas plataformas digitais. ANTUNES, R (org.). São Paulo: **Boitempo**, 2023.

MÉSZAROS, I. Para além do Leviatã; crítica do Estado. São Paulo: **Boitempo**, 2021.

NETTO, J. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, v. 4, n. 1, Vitória, 2012.

PRAUN, L. Sujeitos ao acaso: trabalho flexível e vida fortuita sob o capitalismo contemporâneo. IN: Iceberg à deriva: o trabalho nas plataformas digitais. ANTUNES, R (org.). São Paulo: **Boitempo**, 2023.

TAVARES, M. Informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: **Cortez**, 2021.

CAPÍTULO 10 - O BRINCAR HEURÍSTICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

HEURISTIC PLAY AS A STRATEGY FOR INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD: EXPERIENCES AND REFLECTIONS FROM TEACHING PRACTICE

Laura Marques dos Santos ¹

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia e em Gestão Educacional pela UNINTER. Atua como professora na Educação Infantil, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e fundamentadas no brincar. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-9935-3388>. E-mail: laurinha.s.m1212@gmail.com

RESUMO

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o brincar heurístico como estratégia inclusiva na Educação Infantil, fundamentando-se nas teorias de Maria Montessori e Elinor Goldschmied. A partir de relatos de experiências em sala de aula, analisa-se como a exploração livre de objetos não estruturados promove a autonomia, o respeito à individualidade e o desenvolvimento integral das crianças. O brincar heurístico, enquanto abordagem sensível e responsiva, mostra-se eficaz para atender às necessidades diversas do público infantil, favorecendo a inclusão de forma significativa e afetiva.

Palavras-chave: brincar heurístico. inclusão. primeira infância. Montessori. Goldschmied.

ABSTRACT

This chapter presents a reflection on heuristic play as an inclusive strategy in Early Childhood Education, based on the theories of Maria Montessori and Elinor Goldschmied. Drawing on classroom experience reports, it analyzes how the free exploration of unstructured objects promotes autonomy, respect for individuality, and the integral development of children. Heuristic play, as a sensitive and responsive approach, proves effective in meeting the diverse needs of young children, fostering meaningful and affective inclusion.

Keywords: heuristic play. inclusion. early childhood. Montessori. Goldschmied.

1. INTRODUÇÃO

A proposta do brincar heurístico encontra respaldo nas concepções de Maria Montessori (1870–1952), cuja pedagogia valoriza a autoeducação, a autonomia e a liberdade com responsabilidade. De acordo com Montessori (2004), a criança possui dentro de si o potencial para aprender a partir de suas próprias experiências com o ambiente. Contudo, esse ambiente deve ser criteriosamente preparado, contendo estímulos adequados que favoreçam a ação espontânea, o interesse, a escolha livre e a construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, o adulto assume o papel de

observador e mediador, garantindo que o espaço seja seguro, organizado e esteticamente agradável, promovendo a autoconfiança e a disciplina interna.

Inspirada por esse olhar respeitoso e investigativo sobre a infância, Elinor Goldschmied desenvolveu a proposta do brincar heurístico ao observar bebês e crianças pequenas em instituições de cuidado e educação. Sua abordagem se baseia na utilização de objetos cotidianos — desprovidos de funções lúdicas definidas — organizados de forma acessível para que a criança possa explorar, combinar e manipular livremente, favorecendo experiências sensoriais e cognitivas diversificadas. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), o “cesto dos tesouros” e as sessões de brincadeira heurística promovem concentração, calma, criatividade e respeito ao ritmo individual de cada criança, ampliando seu repertório de ações e descobertas.

Essa abordagem, ao rejeitar modelos padronizados de aprendizagem e valorizar a iniciativa da criança, configura-se como inclusiva por essência. Não há expectativa de desempenho pré-estabelecida, tampouco metas rígidas a serem alcançadas. Cada criança é acolhida em sua singularidade, podendo interagir com os materiais conforme seus interesses, capacidades e tempo. Trata-se de uma proposta que reconhece e legitima a diversidade no processo educativo, sem hierarquizações ou exclusões implícitas.

Ademais, o papel do educador no brincar heurístico é fundamental. A atuação docente se baseia na escuta sensível, na observação atenta e no registro reflexivo das ações das crianças. Ao invés de direcionar ou interferir nas escolhas infantis, o educador cria condições para que elas explorem com liberdade, intervindo apenas quando necessário para garantir segurança ou para ampliar as possibilidades de experimentação. Essa postura respeitosa contribui para o fortalecimento do vínculo entre adulto e criança, favorecendo uma relação educativa pautada no afeto, na confiança e no respeito mútuo.

Em síntese, o brincar heurístico, ao articular liberdade, intencionalidade pedagógica e respeito às individualidades, configura-se como uma prática coerente com os princípios da Educação Infantil contemporânea. Seu potencial inclusivo reside na valorização da diversidade, na promoção da autonomia e na centralidade da criança como sujeito ativo do processo educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta do brincar heurístico está alinhada às concepções de Maria Montessori (1870-1952), que defendia a autoeducação e a liberdade com responsabilidade. Para Montessori (2004), a criança é capaz de aprender sozinha a partir da interação com o ambiente, desde que este seja preparado de forma cuidadosa, estímulo à autonomia e à liberdade de escolha.

Elinor Goldschmied, ao observar bebês e crianças pequenas em espaços educativos, desenvolveu o conceito de brincar heurístico como uma experiência de exploração sensorial e investigativa com objetos do cotidiano, sem função lúdica definida. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), o cesto dos tesouros e as sessões de brincadeira heurística favorecem a concentração, a experimentação e o respeito ao ritmo individual.

Essa abordagem é inclusiva por natureza: permite que cada criança interaja conforme seu interesse, tempo e possibilidades. Além disso, propõe uma atuação docente baseada na observação atenta e no acolhimento, em vez da intervenção direta e controladora.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Durante o ano letivo de 2024, em uma turma composta por crianças com idades entre 3 e 4 anos, o brincar heurístico foi sistematicamente inserido na rotina pedagógica semanal como estratégia intencional de estímulo à autonomia, à inclusão e à expressão livre das crianças. Para tanto, foram selecionados materiais não estruturados e de diferentes texturas, pesos, formas e tamanhos, como colheres de pau, pedaços de tecido, rolos de papelão, potes plásticos, escovas, rolhas e tampinhas. Todos os objetos foram higienizados previamente e dispostos em cestos acessíveis, organizados de maneira estética e funcional no ambiente da sala, conforme orientações de Goldschmied e Jackson (2006) sobre a importância da apresentação cuidadosa dos objetos para favorecer o interesse e a concentração infantil.

Desde as primeiras semanas de implementação, foi possível observar mudanças significativas no comportamento e na disposição das crianças frente às atividades propostas. Houve notável aumento na concentração durante os momentos de

exploração, bem como maior interação entre os pares e expressividade emocional. Crianças que, anteriormente, demonstravam resistência ao convívio em grupo ou retraimento em atividades coletivas, passaram a interagir de maneira mais espontânea, segura e participativa, o que corrobora com os apontamentos de Oliveira (2013) sobre o brincar como um recurso essencial para a construção de vínculos e o desenvolvimento das habilidades sociais.

Destacam-se, entre os registros observacionais, dois casos ilustrativos do potencial inclusivo da proposta. Uma aluna que apresentava atraso no desenvolvimento da linguagem verbal passou a se expressar com mais clareza por meio de gestos, olhares e vocalizações espontâneas enquanto manipulava os objetos. A diversidade de estímulos sensoriais favoreceu sua comunicação não verbal e o engajamento com os colegas e com a professora, conforme enfatiza Montessori (2004), que ressalta a importância do ambiente preparado para o desenvolvimento da linguagem e da iniciativa pessoal. Outro exemplo refere-se a um aluno com níveis elevados de agitação motora, que encontrou no manuseio dos materiais uma possibilidade concreta de canalizar sua energia e ampliar sua capacidade de foco e permanência nas atividades. Sua postura corporal tornou-se mais tranquila, e sua participação nas rodas de conversa mais frequente e articulada, o que evidencia o papel do brincar livre como organizador emocional (Winnicott, 1975).

O ambiente educativo foi criteriosamente preparado para favorecer a liberdade de escolha, o respeito ao ritmo individual e o bem-estar geral do grupo. Espaços amplos, organizados com clareza e previsibilidade, permitiram que cada criança decidisse com o que e onde brincar, de acordo com seu interesse momentâneo. A mediação docente foi realizada a partir da escuta atenta e da observação contínua, sem interferência direta ou condução da brincadeira. Tal postura está de acordo com os princípios defendidos por Rinaldi (2006), que entende o professor como um pesquisador do cotidiano infantil, alguém que aprende com a criança e a escuta de forma ativa. Os registros realizados em diário de bordo documentaram as descobertas, comportamentos e interações, contribuindo para reflexões sobre as práticas pedagógicas e ajustes necessários à proposta, como propõe Vasconcellos (2015), ao defender o planejamento pedagógico como processo contínuo de escuta, análise e transformação.

As experiências vivenciadas durante o brincar heurístico foram posteriormente compartilhadas em rodas de conversa, respeitando o tempo e a forma de expressão de cada criança. Esses momentos de socialização contribuíram para o fortalecimento do vínculo entre os pares, a construção de narrativas sobre as experiências vividas e o desenvolvimento da linguagem oral em situações significativas (BRASIL, 2017).

Logo, o brincar heurístico demonstrou ser mais do que uma proposta lúdica: consolidou-se como uma abordagem educativa capaz de promover inclusão, escuta e protagonismo infantil, respeitando as singularidades e potencializando o desenvolvimento integral de cada criança no coletivo da Educação Infantil. Tais práticas reafirmam a concepção de criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, sentidos e saberes em sua relação com o mundo (Campos, 2011).

4. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

O brincar heurístico revelou-se uma ferramenta inclusiva potente. Ao propor atividades que não exigem um padrão fixo de comportamento, acolhe as diferenças sem hierarquizá-las, valoriza as singularidades e cria espaço para que cada criança se desenvolva conforme suas possibilidades. Essa abordagem permite que cada uma explore os materiais de acordo com sua curiosidade, habilidades e tempo, promovendo um ambiente mais democrático e sensível às diferenças individuais.

Além disso, o brincar heurístico favorece o desenvolvimento da linguagem — tanto verbal quanto não verbal —, da coordenação motora fina, da percepção sensorial e da autonomia. Crianças com diferentes perfis de aprendizagem conseguem se engajar de maneira espontânea, sem que haja uma imposição de metas ou resultados. A intencionalidade educativa está na criação de contextos de descobertas significativas, que respeitam os ritmos de desenvolvimento e incentivam a autorregulação emocional.

Nesse contexto, incluir significa garantir que todas as crianças participem ativamente das experiências educativas com prazer, segurança e reconhecimento. O brincar heurístico, por ser desprovido de instruções rígidas e altamente estruturadas, amplia as possibilidades de ação sobre o mundo e de aprendizagem por meio da exploração concreta, da escuta sensível e do respeito mútuo entre os sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o brincar heurístico reforça a importância de propostas pedagógicas que respeitem a infância em sua totalidade. Ao oferecer espaços de exploração livre com objetos não estruturados, ampliam-se as possibilidades de inclusão, escuta e protagonismo infantil. Práticas como essa evidenciam o compromisso com uma Educação Infantil sensível, inovadora e alinhada aos direitos da criança.

Essa abordagem, embasada em concepções humanizadoras e respeitosas da infância, reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo e capaz de construir conhecimento por meio da ação e da interação com o mundo ao seu redor. Em tempos em que muitas propostas pedagógicas ainda priorizam a padronização e o controle, o brincar heurístico se apresenta como um convite à sensibilidade, à liberdade e à valorização do processo sobre o produto.

Portanto, reafirma-se o compromisso com uma Educação Infantil sensível, inovadora e alinhada aos direitos da criança, em que cada uma possa ser acolhida em sua totalidade, respeitada em sua individualidade e estimulada em seu potencial criativo e investigativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Pessoas muito pequenas em lugares muito pequenos: o cuidado com bebês e crianças pequenas em creches**. Porto Alegre: Penso, 2006.

MONTESORI, Maria. **A criança**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London: Routledge, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2015.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 11 - ANÁLISE SOBRE EMISSÃO DE QUEIMADAS NA INFLUÊNCIA ENERGÉTICA SOLAR EM MACAPÁ, AP

ANALYSIS OF WILDFIRE EMISSIONS ON SOLAR ENERGY INFLUENCE IN MACAPÁ, AP

Anderson Brasiense de Oliveira Brito ¹

¹ Mestre em Engenharia de Software. Instituto Federal do Amapá – IFAP. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/4895319120049010>. E-mail: anderson@ifap.edu.br.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a influência da radiação solar nas emissões de queimadas no estado do Amapá, bem como analisar os impactos dessas emissões na produção energética solar. A metodologia adotada envolveu a instalação e monitoramento em Macapá/AP, ao longo dos anos de 2019 a 2023. Os dados de produção energética foram coletados por um sistema embarcado e comparados com o número de focos ativos de queimadas. Foram utilizadas análises estatísticas para identificar correlações entre as variáveis, além de considerar fatores meteorológicos e contextuais. Os resultados obtidos revelaram uma variação significativa na produção energética solar ao longo dos anos, com picos e quedas que possuem correlação com a incidência das queimadas. Como conclusão, o estudo evidencia que, além dos óbvios problemas ambientais e sociais provocados pelas queimadas, existe a necessidade urgente da implementação de estratégias eficazes de monitoramento e controle das queimadas para garantir a eficiência dos sistemas de geração solar.

Palavras-chave: Fotovoltaico. Sustentável. Amazônia.

ABSTRACT

This work aims to investigate the influence of solar radiation on the emissions from wildfires in the state of Amapá, as well as analyze the impacts of these emissions on solar energy production. The methodology adopted involved the installation and monitoring in Macapá/AP over the years 2019 to 2023. Energy production data were collected by an onboard system and compared with the number of active wildfire hotspots. Statistical analyses were used to identify correlations between the variables, along with considering meteorological and contextual factors. The results obtained revealed a significant variation in solar energy production over the years, with peaks and drops that correlate with the incidence of wildfires. In conclusion, the study shows that, beyond the obvious environmental and social problems caused by wildfires, there is an urgent need to implement effective strategies for monitoring and controlling wildfires to ensure the efficiency of solar power generation systems.

Keywords: Photovoltaic. Sustainable. Amazonia.

1. INTRODUÇÃO

Diante da necessidade urgente de descarbonizar o setor energético global, a energia solar tem se destacado como uma tecnologia essencial para acelerar a transição rumo a sistemas energéticos limpos e sustentáveis, conforme evidenciado pelo Relatório Especial do IPCC sobre o Aquecimento Global de 1,5 °C. Em meio a uma crise energética complexa — impulsionada pelo crescimento da demanda, esgotamento dos

recursos fósseis e desafios na adoção de fontes renováveis — a energia solar surge como uma solução viável e estratégica. No Brasil, o interesse por essa fonte tem crescido, impulsionado pelo compromisso nacional com a expansão das energias renováveis e pelo reconhecido potencial solar do país (Reis *et al.*, 2023).

Esse elevado potencial se deve à sua localização na região intertropical, entre os Trópicos de Capricórnio e de Câncer, onde a incidência solar ocorre de forma quase perpendicular. Além disso, a proximidade com a Linha do Equador garante pouca variação na duração do dia ao longo do ano, favorecendo uma geração solar constante e eficiente (Saccardo *et al.*, 2023).

A Amazônia, conhecida como a maior floresta tropical do mundo, possui um imenso potencial para a geração de energia solar devido à sua alta incidência de radiação solar. As possibilidades e desafios da implementação de energia solar na região amazônica, com um foco especial no estado do Amapá, onde a disponibilidade de luz solar é significativa. A análise se concentra em como a emissão de queimadas influencia a produção energética solar, um aspecto crucial para o desenvolvimento sustentável da área.

A adoção de energia solar na Amazônia oferece diversas vantagens, incluindo a redução da dependência de combustíveis fósseis, a diminuição das emissões de gases de efeito estufa e a promoção do acesso à eletricidade em comunidades remotas. No entanto, a implementação dessa tecnologia enfrenta diversos desafios, como infraestrutura limitada, logística complexa e altos custos iniciais. É fundamental considerar os impactos ambientais e sociais para garantir que a expansão da energia solar não prejudique os ecossistemas locais ou as comunidades tradicionais.

A pesquisa se baseia em dados coletados durante o período de 2019 a 2023, utilizando um painel fotovoltaico instalado na cidade de Macapá com o intuito de investigar a relação entre a radiação solar e as emissões de queimadas na região do Amapá. Os objetivos principais são analisar como os focos ativos de queimadas influenciam a eficiência dos painéis solares e propor estratégias para mitigar esses impactos.

Inicialmente, será necessário analisar o potencial solar da Amazônia e as vantagens da energia solar na região sobretudo no estado do Amapá, destacando seus

recursos naturais, iniciativas atuais e desafios para a implementação de sistemas solares. Na sequência, são explorados os mecanismos das queimadas, a interação entre radiação solar e combustão, e os efeitos dessas emissões no clima e na saúde pública. A metodologia adotada é detalhadamente explicada, incluindo a coleta e análise dos dados. Por fim, os resultados obtidos são discutidos, comparados com estudos anteriores e apresentadas as conclusões, com recomendações para políticas públicas.

2. POTENCIAL SOLAR DA AMAZÔNIA

A bacia amazônica tem ganhado destaque no Brasil e no exterior, com o uso recente de satélites, estações fixas e levantamentos aéreos para estudos de impacto ambiental (Marques *et al.*, 2022). Os trópicos, que abrangem 40% da superfície terrestre e concentram cerca de 40% da população mundial, apresentam altas temperaturas, elevada umidade e forte radiação solar. Nessas regiões, a longa exposição diária ao sol — entre 10 e 13,5 horas por dia — favorece a adoção de estratégias de gestão energética baseadas em energia solar (Naves *et al.*, 2021). Esta região recebe alta irradiação solar devido à sua localização geográfica próxima ao equador. Medições de níveis de radiação solar variando entre 4,5 e 6 kWh/m²/dia, dependendo da estação do ano, indicando um potencial significativo para a geração de energia solar. Tal irradiação aproxima-se da média anual da Região Nordeste do Brasil com uma irradiância solar global da em torno de 5,5 kWh/m² por dia (Lima *et al.*, 2025).

2.1 Impactos Ambientais e Econômicos

O avanço de iniciativas baseadas em fontes renováveis, especialmente os sistemas solares fotovoltaicos, que possuem baixo impacto ambiental e zero emissão de carbono, tem desempenhado um papel importante na promoção da transição energética (Jean *et al.*, 2025).

O Brasil registrou um crescimento notável na capacidade instalada de geração fotovoltaica, passando de 0,45 GW em 2015 para mais de 45 GW em agosto de 2024. Esse avanço posiciona o país entre os principais mercados de energia solar da América Latina e como um dos que mais expandem essa fonte no cenário global. No segmento de geração distribuída, o número de unidades consumidoras com sistemas fotovoltaicos

instalados já supera 3,9 milhões, refletindo a crescente adoção da energia solar por residências e empresas em todo o território nacional (Mauricio Junior *et al.*, 2025).

Os painéis solares são uma solução ideal para áreas remotas, como a bacia amazônica, oferecendo geração de energia de baixo impacto ambiental e fácil instalação, inclusive em unidades móveis. Em comparação às termelétricas, eles reduzem emissões de gases de efeito estufa, simplificam a logística energética e contribuem para a melhoria da qualidade de vida local, tornando a região uma forte candidata à adoção da energia solar sustentável (Marques *et al.*, 2022).

2.2 Desafios Técnicos e Sociais

Um dos principais desafios para a expansão da energia solar na Amazônia é a infraestrutura limitada e a escassez de incentivos tecnológicos e econômicos, além da ausência de políticas públicas específicas voltadas à promoção dessa fonte renovável (Saccardo *et al.*, 2023).

Aceitação Social

A ampliação do acesso à energia elétrica em áreas isoladas da Amazônia Legal é crucial para o desenvolvimento regional e requer um programa sólido. Essa conversa precisa incluir diversos atores relacionados a múltiplas políticas públicas, bem como as comunidades locais (IEMA, 2023).

O fortalecimento do arcabouço regulatório, bem como das instituições responsáveis pela supervisão dos empreendimentos energéticos, pode contribuir para uma maior conformidade com as normas ambientais e para o enfrentamento de questões relacionadas ao uso do solo, à preservação da biodiversidade e ao envolvimento das comunidades locais (Silva *et al.*, 2024).

O potencial solar da Amazônia é amplo e ainda não foi totalmente explorado. A implantação de tecnologias fotovoltaicas pode oferecer vantagens significativas para o ambiente e para a economia, incluindo reduções na dependência de combustíveis fósseis e promoção de fontes energéticas limpas. No entanto, essa transição exige superação de desafios técnicos e sociais, como a escassez de infraestrutura adequada, a falta de conhecimento técnico e a resistência à mudança em comunidades locais.

3. POTENCIAL SOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ

O estado do Amapá, localizado na região Norte do Brasil, apresenta condições climáticas favoráveis para o aproveitamento da energia solar. Este tópico busca explorar o potencial solar do estado, analisando estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos, com foco nas questões de irradiância solar, viabilidade econômica, impacto ambiental e políticas públicas.

3.1 Irradiância Solar no Amapá

A irradiação solar diária média no plano inclinado é um parâmetro crucial para avaliar o potencial de geração de energia fotovoltaica em diferentes regiões. Macapá, capital do Amapá, apresenta a segunda maior irradiação solar da Região Norte com 4,944 kWh/m².dia. Contudo a irradiação solar no Amapá está influenciada pela alta umidade relativa do ar, que reduz a quantidade de radiação solar incidente na superfície. Essa característica afeta a capacidade de geração de energia solar em Amapá, tornando o investimento em sistemas fotovoltaicos mais complexo e menos eficiente comparado a regiões com maior irradiância, como São Paulo/SP ou Rio de Janeiro/RJ (Altoé; Ribeiro, 2020).

3.2 Viabilidade Econômica

Um estudo sobre a viabilidade econômica da energia solar fotovoltaica no Norte do Brasil apontou que apesar da necessidade de investimentos iniciais, a geração de energia solar é economicamente viável a longo prazo, especialmente com o uso de políticas públicas de incentivo (Altoé; Ribeiro, 2020).

3.3 Impacto Ambiental

A energia solar é reconhecida como uma fonte limpa e renovável, com um impacto ambiental minimizado em comparação às energias fósseis. No entanto, a implementação de grandes projetos solares requer atenção aos aspectos ambientais locais.

Embora a geração de energia solar fotovoltaica cause menos danos ao meio ambiente do que outras fontes tradicionais, é necessário considerar os impactos locais, como a ocupação de áreas naturais e o descarte inadequado.

Os componentes dos painéis solares fotovoltaicos, como o silício, cádmio, telúrio e outros metais pesados, podem liberar substâncias tóxicas durante a lixiviação em ambientes de descarte inadequado. Essa contaminação afeta tanto o meio ambiente quanto a saúde dos profissionais que lidam com os resíduos, incluindo exposição a metais pesados e poluentes. A falta de gestão eficiente das tecnologias de reciclagem, especialmente para materiais como o EVA e outros componentes, dificulta o tratamento ambiental, reforçando a complexidade do processo. Estudos destacam que a contaminação por metais pesados e a poluição do solo e águas subterrâneas são problemas crônicos, exigindo estratégias de mitigação para sustentar a transição energética (Góes *et al.*, 2023).

4. IMPACTOS NA GERAÇÃO SOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ

O estado do Amapá, com seu elevado potencial solar, enfrenta desafios significativos devido às emissões de queimadas, especialmente durante a estação seca. Este tópico explora como as queimadas afetam a geração solar, considerando aspectos climáticos como ventos e qualidade do ar.

4.1 Impacto das Queimadas na Radiância Solar

As queimadas liberam grandes quantidades de partículas e gases na atmosfera, que podem reduzir significativamente a radiação solar incidente nos painéis fotovoltaicos (PV).

As queimadas no Amazônia de 2019 demonstraram que as partículas de carbono black carbon (BC) e outros poluentes resultantes das queimadas significativamente atrapalham a geração de energia solar fotovoltaica. A absorção excessiva da radiação solar pela BC aumenta o aquecimento atmosférico, reduzindo a quantidade de luz solar disponível para as estações de produção de energia solar. Além disso, a poluição por partículas de BC altera a formação de nuvens e a precipitação, afetando a qualidade do céu e a intensidade da radiação solar que chega à superfície. A redução na eficiência das

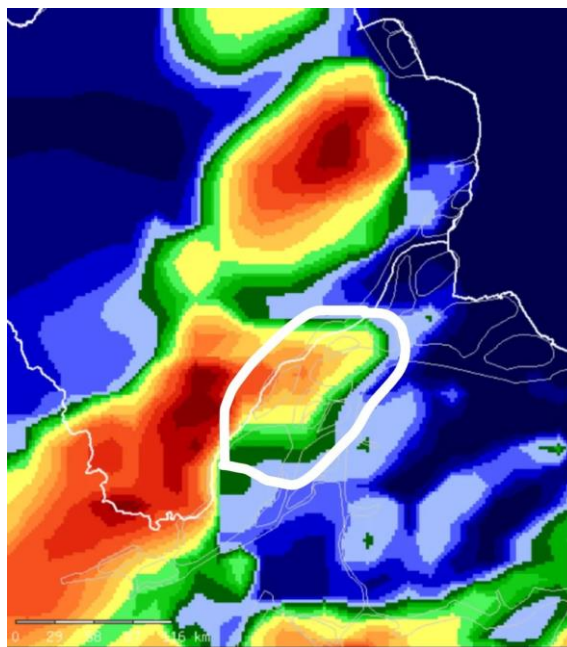
tecnologias fotovoltaicas, juntamente com o desgaste dos módulos por excesso de calor, torna a geração de energia solar mais complexa e menos viável em áreas afetadas por queimadas. Esses impactos também podem levar à diminuição da disponibilidade de luz solar, especialmente em regiões onde a vegetação é prejudicada pela poluição, exigindo estratégias de mitigação para sustentar a transição energética sustentável (Yuan *et al.*, 2022).

Dados do Núcleo de Hidrometeorologia e Energias Renováveis do Instituto de Pesquisa Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (NHMET/IEPA) indicaram que as queimadas em 2023 na Ilha do Marajó, no Pará, têm afetado significativamente a cidade de Macapá no Amapá.

A fumaça proveniente dessas queimadas reduziu a eficiência dos painéis solares devido à diminuição da radiação solar incidente. Os ventos transportaram a fumaça para outras regiões do Norte, afetando a produção energética em áreas distantes dos focos de incêndio (Paixão, 2023).

Sobre as queimadas que eram oriundas no Estado do Amapá, estavam ocorrendo dentro da faixa litorânea ficando praticamente no próprio Estado.

Figura 1: Região de Macapá atingida pela fumaça do Estado do Pará



Fonte: NHMet/IEPA (2023).

4.2 Aspectos Climáticos

O vento desempenha um papel crucial na dispersão das partículas liberadas pelas queimadas, afetando diretamente a qualidade do ar e, por consequência, a geração solar.

Devido à sua posição geográfica próxima à linha do Equador, o Estado do Amapá beneficia-se de uma quantidade substancial de radiação solar ao longo do ano. Essa localização é particularmente vantajosa, pois permite a captação de energia solar de maneira mais eficiente em comparação com outras regiões mais distantes da linha do Equador. No entanto, as condições oceânicas e atmosféricas específicas da região apresentam um desafio considerável para a utilização plena dessa energia. A alta nebulosidade, característica marcante do Amapá, reduz significativamente a quantidade de radiação solar que atinge a superfície terrestre (Amorim *et al.*, 2024).

Em uma análise mais ampla sobre o ciclo das queimadas na Amazônia revelam que os ventos locais podem transportar aerossóis para áreas distantes, afetando a geração solar em uma escala regional (Andreae *et al.*, 2015).

4.3 Impacto Econômico da Redução de Geração Solar

A redução na eficiência dos painéis solares devido às emissões de queimadas pode ter implicações econômicas significativas, tanto para os operadores de sistemas fotovoltaicos quanto para os consumidores finais.

Aerossóis de fumaça produzidos durante a temporada de queima de biomassa no Brasil são transportados por longas distâncias, resultando em elevadas profundidades ópticas de aerossóis sobre uma vasta área. Consequentemente, a irradiância solar superficial descendente, especialmente sua componente direta, pode ser significativamente reduzida (Casagrande *et al.*, 2021).

O impacto econômico das emissões de queimadas na geração solar, causado com a perda de eficiência durante os períodos de queimada pode resultar em custos adicionais significativos para os operadores e aumentar o custo final da energia.

5. METODOLOGIA

A metodologia para medição da geração solar através de um painel solar fotovoltaico Yingli YL010P-17b (10Wp) e armazenar dados por um período de 5 anos,

sendo necessário um sistema completo que inclui um Sensor de Tensão AC/DC e Sensor de Corrente AC/DC, um sistema embarcado Raspberry pi 1 Model B para coleta de dados e uma estratégia de armazenamento a longo prazo.

5.1 Instalação dos Sensores

- Instalação do painel solar em um local com máxima exposição à luz solar.
- Conexão dos sensores de tensão e corrente ao painel solar.

5.2 Configuração do Sistema Embarcado

- Conectar os sensores (tensão, corrente) à placa de desenvolvimento via interfaces adequadas (I2C, SPI).
- Desenvolvimento do software para leitura dos dados dos sensores a cada intervalo de tempo a cada 15 minutos.

5.3 Armazenamento de Dados

- Configuração do cartão SD/MicroSD no sistema embarcado.
- Implementação de um banco de dados local (SQLite) para armazenar os dados coletados.

5.4 Monitoramento e Manutenção

- Implementação de uma interface web simples para monitoramento remoto dos dados coletados.
- Manutenções periódicas mensais para verificar a integridade do sistema e substituir componentes se necessário.

5.5 Coleta de Dados

A produção foi totalizada de forma mensal, computando a energia registrada ao longo do período de 2019 a 2023, resultando em uma série histórica detalhada. Além disso, foram utilizados dados de focos ativos de queimadas para os estados do Amapá e Pará, bem como para toda a Região Norte (INPE, 2025).

5.6 Análise de Dados

Os dados de produção energética solar foram comparados com o número de focos ativos de queimadas registrados no mesmo período. Foram utilizados métodos estatísticos para identificar possíveis correlações entre as duas variáveis. Adicionalmente, informações meteorológicas e contextuais sobre a intensidade das queimadas na região foram consideradas.

6. RESULTADOS

6.1 Produção Energética Solar

A série histórica mensal de watts produzidos pelo painel solar (Tabela 1) mostra variações significativas ao longo dos anos, com picos em julho e quedas em setembro. Essas variações podem estar relacionadas a fatores ambientais, incluindo as queimadas.

Tabela 1: Série histórica mensal de watts produzidos (2019-2023)

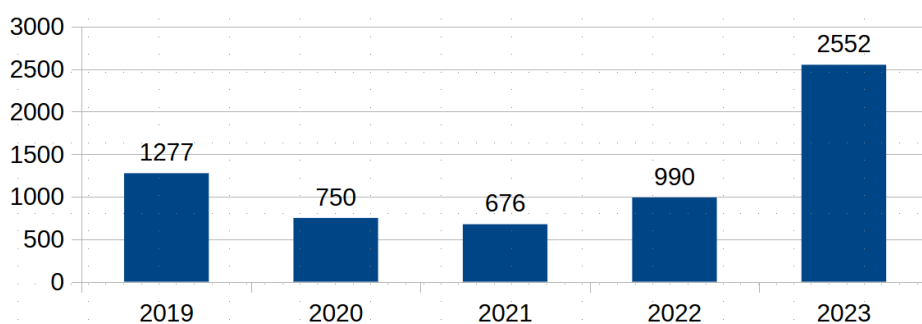
Período	2019	2020	2021	2022	2023
Janeiro	891,0	944,4	1.072,4	873,4	948,4
Fevereiro	916,2	716,2	911,4	786,0	823,7
Março	850,6	823,6	803,0	835,2	868,2
Abril	935,8	889,2	979,6	914,6	950,2
Maiο	1.085,4	997,4	1.028,4	1.067,0	1.019,0
Junho	1.042,2	1.077,0	1.046,2	1.097,4	1.036,0
Julho	1.168,6	1.200,4	1.155,0	1.251,8	1.165,6
Agosto	1.022,8	809,6	1.317,4	908,2	887,7
Setembro	611,8	491,8	1.334,4	596,2	548,5
Outubro	834,6	651,0	1.300,2	769,6	712,2
Novembro	1.101,4	1.082,6	1.054,4	1.159,2	987,1
Dezembro	945,6	1.002,8	976,8	1.097,6	990,8
Total (Watts)	11.406,0	10.686,0	12.979,2	11.356,2	10.937,4

Fonte: Autoria própria (2025).

6.2 Focos Ativos de Queimadas

Os dados de focos ativos de queimadas no estado do Amapá revelam uma variação significativa ao longo dos anos, com um aumento acentuado em 2023. Entre 2019 e 2021, observa-se uma tendência decrescente nos registros de queimadas, passando de 1.277 focos ativos em 2019 para 676 em 2021. No entanto, essa queda é interrompida em 2022, com um aumento para 990 focos ativos, e se agrava significativamente em 2023, alcançando o pico de 2.552 focos ativos.

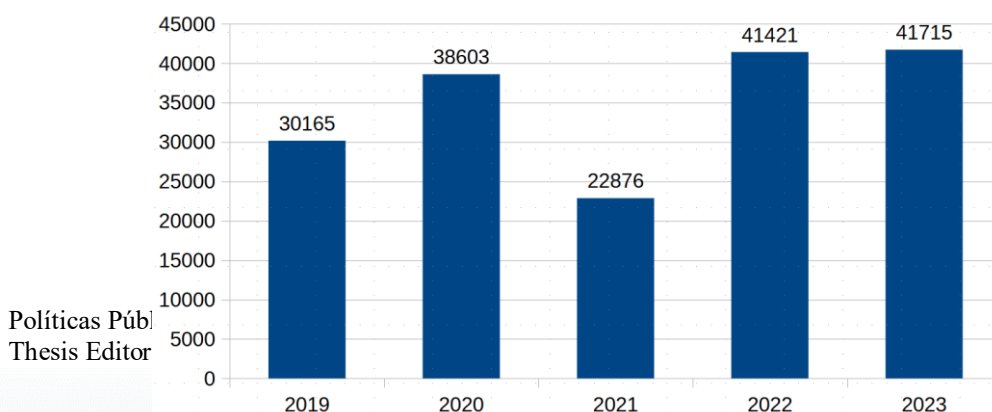
Figura 1: Focos ativos no Amapá (2019-2023).



Fonte: INPE (2025).

Os dados de focos ativos de queimadas no estado do Pará ao longo dos anos 2019 a 2023 revelam uma tendência preocupante, com um aumento geral na ocorrência desses eventos. Em 2019, foram registrados 30.165 focos ativos, número que aumentou para 38.603 em 2020. No entanto, houve uma diminuição notável em 2021, com 22.876 focos ativos registrados. Esse período de menor incidência foi seguido por um novo aumento acentuado nos anos subsequentes, atingindo 41.421 focos em 2022 e mantendo-se relativamente estável com 41.715 focos em 2023.

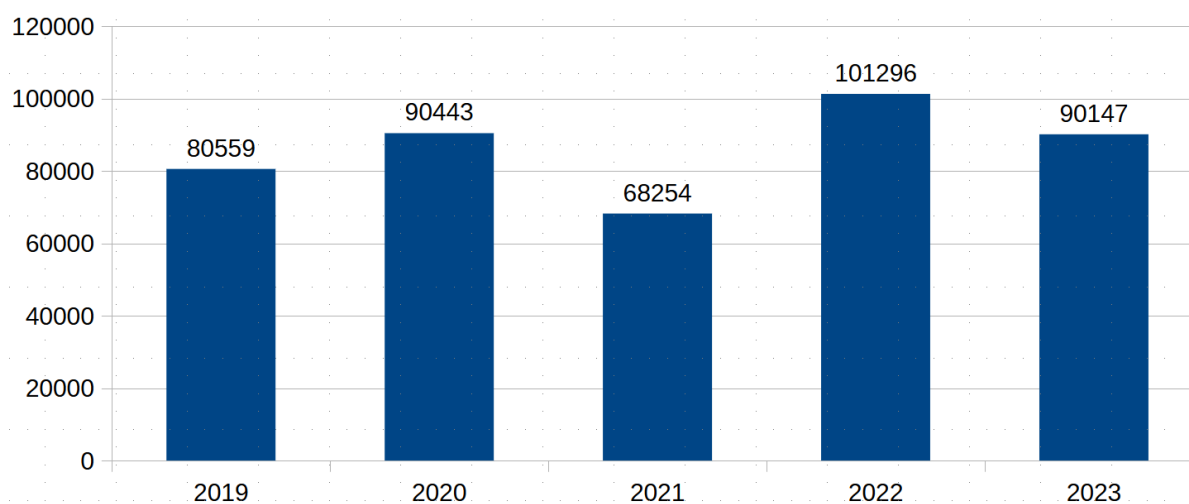
Figura 2: Focos ativos no Pará (2019-2023).



Fonte: INPE (2025)

Os dados de focos ativos de queimadas na região Norte do Brasil entre 2019 e 2023 sofreram flutuações ao longo dos anos. Em 2019, foram registrados 80.559 focos, que aumentaram para 90.443 em 2020. No entanto, houve uma diminuição notável em 2021, com 68.254 focos ativos registrados. Esse período de menor incidência foi seguido por um pico significativo em 2022, alcançando 101.296 focos. Em 2023, o número de queimadas diminuiu ligeiramente para 90.147, mas permaneceu alto.

Figura 3: Focos ativos na Região Norte (2019-2023).



Fonte: INPE (2025).

6.3 Discussão

A análise dos dados revela uma correlação negativa entre o número de focos ativos de queimadas e a produção energética solar. A fumaça gerada pelas queimadas reduz a quantidade de radiação solar que chega ao painel solar, afetando diretamente a geração de energia.

Comparação com Outros Estudos

Estudos anteriores já haviam apontado a influência das emissões de queimadas na eficiência dos painéis solares. No entanto, este estudo proporciona uma análise mais detalhada e específica para a cidade de Macapá no estado do Amapá na região Norte do Brasil, destacando a importância de políticas públicas para o controle das queimadas e a proteção da energia solar como fonte renovável.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que as emissões de queimadas têm um impacto significativo na produção energética solar na região Norte do Brasil. É essencial implementar estratégias de monitoramento e controle das queimadas para garantir a eficiência dos sistemas solares e promover o uso sustentável dessa fonte de energia.

As emissões de queimadas afetam significativamente a produção energética solar na região Norte do Brasil. A implementação de estratégias de monitoramento e controle das queimadas é essencial para garantir a eficiência dos sistemas solares.

Limitações do Estudo

Uma limitação deste estudo foi o uso de um único painel solar, o que pode não representar totalmente a realidade regional. Além disso, variáveis meteorológicas adicionais poderiam ter sido consideradas.

Recomendações

Futuras pesquisas devem incluir uma amostra maior de painéis solares e considerar mais variáveis meteorológicas. Políticas públicas para o controle das queimadas são urgentes para proteger a energia solar como fonte renovável sustentável.

REFERÊNCIAS

MARQUES, A. L. F. et al. Solar Energy and Data Science: a prediction study for Manaus and the Amazon Basin. **VI Workshop on Data Science**. 2022. DOI 10.1002/essoar.10512485.1. Disponível em: https://d197for5662m48.cloudfront.net/documents/publicationstatus/94274/preprint_pdf/6e69d63c755b964ec0fe59c9f3475c14.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

NAVES, A. X. et al. Targeting Energy Efficiency through Air Conditioning Operational Modes for Residential Buildings in Tropical Climates, Assisted by Solar Energy and Thermal Energy Storage. Case Study Brazil. **Sustainability**. n. 13, p. 12831. 2021. DOI

10.3390/su132212831. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/22/12831>. Acesso em: 04 mai. 2023.

REIS, J. S. *et al.* Wind and Solar Energy Generation Potential Features in the Extreme Northern Amazon Using Reanalysis Data. **Energies**. n. 16, p. 7671, 2023. DOI 10.3390/en16227671. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1996-1073/16/22/7671>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, G. H. R. *et al.* Renewable Energy Potentials and Roadmap in Brazil, Austria, and Germany. **Energies**. n. 17, p. 1482, 2024. DOI 10.3390/en17061482. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1996-1073/17/6/1482>. Acesso em: 20 set. 2024.

JEAN, W. *et al.* Energy security assessment in rural communities in Brazil: A contribution to public policies, **Energy Nexus**. v. 17, 2025. ISSN 2772-4271, DOI 10.1016/j.nexus.2024.100350. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772427124000810>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, F. J. L. *et al.* Evaluation of the short and medium-term forecast quality of global solar irradiance from GFS-MOS and WRF-Solar models for the northeast region of Brazil, **Energy Reports**. v. 13, p. 2187-2203, 2025. ISSN 2352-4847, DOI 10.1016/j.egyr.2025.01.073. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352484725000745>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MAURICIO JUNIOR, R. D. *et al.* O mercado de energia solar no Brasil: uma análise dos desafios e oportunidades do setor. **Revista de Gestão e Secretariado**. [S. l.], v. 16, n. 3, p. e4768, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i3.4768. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4768>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SACCARDO, R. R. *et al.* Investment in photovoltaic energy: An attempt to frame Brazil within the 2030 passage target of the Paris agreement, **Cleaner Energy Systems**. v. 5. 2023. ISSN 2772-7831, DOI 10.1016/j.cles.2023.100070. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772783123000201>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Yuan, S. *et al.* Severe Biomass-Burning Aerosol Pollution during the 2019 Amazon Wildfire and Its Direct Radiative-Forcing Impact: A Space Perspective from MODIS Retrievals. **Remote Sens**. v. 14, p. 2080, 2022. DOI 10.3390/rs14092080. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2072-4292/14/9/2080>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ALTOÉ, L., RIBEIRO, L. G. E. Estudo de viabilidade econômica de sistemas fotovoltaicos residenciais em diferentes regiões do Brasil. **Revista de Engenharia e Tecnologia**. v. 12, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/ret/article/view/15866/209209213894>. Acesso em: 20 out. 2022.

Andreae, M. O. *et al.* The Amazon Tall Tower Observatory (ATTO): overview of pilot measurements on ecosystem ecology, meteorology, trace gases, and aerosols, **Atmos. Chem. Phys.** v. 15, n 18, p. 10723–10776, 2015. DOI 10.5194/acp-15-10723-2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002946211>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GÓES, P. F. *et al.* Resíduos de painéis solares fotovoltaicos: uma revisão dos impactos ambientais e toxicológicos. **Revista de Gestão e Secretariado**. [S. l.], v. 14, n. 8, p. 12528–12553, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i8.2553. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2553>. Acesso em: 27 maio. 2024.

Casagrande, M. S. G. *et al.* Numerical Assessment of Downward Incoming Solar Irradiance in Smoke Influenced Regions: A Case Study in Brazilian Amazon and Cerrado. **Remote Sens.** v 13, n 22, p. 4527, 2021. DOI 10.3390/rs13224527. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2022.

Amorim, A. C. B. *et al.* Analysis of WRF-solar in the estimation of global horizontal irradiation in Amapá, northern Brazil, **Renewable Energy**. v. 235, 2024. ISSN 0960-1481, DOI 10.1016/j.renene.2024.121361. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960148124014290>. Acesso em: 15 abr. 2025.

INSTITUTO DE ENERGIA E MEIO AMBIENTE (Brasil). **Sistemas Fotovoltaicos na Amazônia Legal: avaliação e proposição de políticas públicas de universalização de energia elétrica e logística reversa**. 2023. Disponível em: https://energiaeambiente.org.br/wp-content/uploads/2023/04/IEMA_UniversalizacaoAmazonia20230427.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (Brasil). **Dados de focos ativos de queimadas**. 2025. Disponível em: https://terrabrasilis.dpi.inpe.br/queimadas/situacao-atual/estatisticas/estatisticas_estados. Acesso em: 05 mar. 2025.

PAIXÃO, J. Fumaça invade Macapá e dados mostram origem em queimadas na Ilha do Marajó, no PA. **G1 Amapá**. Amapá, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/11/17/fumaca-invade-macapa-e-dados-mostram-origem-em-queimadas-na-ilha-do-marajo-no-pa.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023

CAPÍTULO 12 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CRIMINAL: ANÁLISE JURÍDICA DO FILME "CORINGA" SOB A PERSPECTIVA DA ALIENAÇÃO MATERNA E DA AUSÊNCIA PATERNA

THE CONSTRUCTION OF CRIMINAL IDENTITY: LEGAL ANALYSIS OF THE FILM "JOKER" FROM THE PERSPECTIVE OF MATERNAL ALIENATION AND PATERNAL ABSENCE

Izaías Francisco Pereira ¹

¹ Graduando em Direito. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-2763-0149>

RESUMO: Este estudo propõe uma análise profunda centrada na influência da alienação materna e da ausência paterna na formação da identidade criminal de Arthur Fleck, o protagonista do aclamado filme "Coringa" (2019). Através da exploração das dinâmicas familiares disfuncionais retratadas na obra cinematográfica, busca-se compreender como a dependência emocional de Arthur em relação à sua mãe, Penny Fleck, e a falta de presença paterna contribuem para seu isolamento e sua eventual entrada no mundo do crime. Ao examinar minuciosamente as interações entre Arthur e sua mãe, assim como as referências à ausência do pai ao longo do filme, este estudo pretende investigar de que forma esses elementos influenciam suas ações e decisões. Além disso, busca-se discutir como a carência de uma estrutura familiar adequada, aliada à negligência do sistema social e de saúde mental, contribui para sua alienação e desespero, impulsionando-o em direção a uma identidade criminal. A análise desses aspectos específicos da narrativa cinematográfica não apenas visa compreender a jornada do personagem, mas também destaca a importância da relação familiar na formação da identidade e do comportamento criminoso. Ao fornecer insights relevantes sobre as questões sociais e psicológicas subjacentes à trajetória de Arthur Fleck, este estudo busca contribuir para uma compreensão mais profunda das complexidades que envolvem o desenvolvimento humano e as consequências da negligência familiar e institucional. A história de Arthur Fleck, que eventualmente se torna o infame Coringa, é um relato intrigante e perturbador sobre a interseção entre a vulnerabilidade emocional e as circunstâncias sociais. Seu vínculo com a mãe, marcado por uma relação de dependência e manipulação, reflete um aspecto central da psicologia humana que merece ser explorado em maior profundidade. Da mesma forma, a ausência de uma figura paterna e a falta de apoio institucional são temas que ressoam não apenas na ficção, mas também na realidade de muitas pessoas em situações semelhantes. Ao mergulhar nas camadas de significado do filme "Coringa", este estudo busca não apenas analisar o comportamento de seu protagonista, mas também lançar luz sobre questões mais amplas relacionadas à estrutura familiar, saúde mental e sistema social. O objetivo é não apenas compreender o que leva alguém como Arthur Fleck a seguir um caminho criminoso, mas também identificar possíveis intervenções e políticas que possam prevenir tais trajetórias trágicas. Em última análise, este estudo convida o leitor a refletir sobre a complexidade da natureza humana e a considerar o papel crucial que as relações familiares desempenham no desenvolvimento individual e na prevenção da criminalidade. Ao examinar a história de Arthur Fleck sob uma lente psicológica e sociológica, esperamos oferecer uma visão mais ampla e esclarecedora das forças que moldam o comportamento humano e suas consequências.

Palavras-chave: Coringa. Influência. Alienação.

ABSTRACT: This study proposes an in-depth analysis focused on the influence of maternal alienation and paternal absence on the formation of the criminal identity of Arthur Fleck, the protagonist of the acclaimed film "Joker" (2019). Through the exploration of the dysfunctional family dynamics portrayed in the cinematographic work, we seek to understand how Arthur's emotional dependence on his mother, Penny Fleck, and the lack of paternal presence contribute to his isolation and his eventual entry into the world of crime. By closely examining the interactions between Arthur and his mother, as well as the

references to his father's absence throughout the film, this study aims to investigate how these elements influence his actions and decisions. Furthermore, we seek to discuss how the lack of an adequate family structure, combined with the neglect of the social and mental health system, contributes to his alienation and despair, pushing him towards a criminal identity. The analysis of these specific aspects of the cinematic narrative not only aims to understand the character's journey, but also highlights the importance of family relationships in the formation of identity and criminal behavior. By providing relevant insights into the social and psychological issues underlying Arthur Fleck's trajectory, this study seeks to contribute to a deeper understanding of the complexities surrounding human development and the consequences of family and institutional neglect. The story of Arthur Fleck, who eventually becomes the infamous Joker, is an intriguing and disturbing account of the intersection between emotional vulnerability and social circumstances. Her bond with her mother, marked by a relationship of dependence and manipulation, reflects a central aspect of human psychology that deserves to be explored in greater depth. Likewise, the absence of a father figure and the lack of institutional support are themes that resonate not only in fiction, but also in the reality of many people in similar situations. By delving into the layers of meaning of the film "Joker", this study seeks not only to analyze the behavior of its protagonist, but also to shed light on broader issues related to family structure, mental health and the social system. The goal is not only to understand what leads someone like Arthur Fleck to follow a criminal path, but also to identify possible interventions and policies that can prevent such tragic trajectories. Ultimately, this study invites the reader to reflect on the complexity of human nature and to consider the crucial role that family relationships play in individual development and crime prevention. By examining Arthur Fleck's story through a psychological and sociological lens, we hope to offer a broader and more enlightening view of the forces that shape human behavior and its consequences.

Keywords: Joker. Influence. Alienation.

1. INTRODUÇÃO

O filme "Coringa" (Joker, no original), dirigido por Todd Phillips e lançado em 2019, oferece uma perspectiva sombria e profunda das origens do famoso vilão do universo Batman, Arthur Fleck, interpretado magistralmente por Joaquin Phoenix. Com uma narrativa intensa e repleta de reflexões psicológicas e sociais, o filme mergulha na trajetória de Arthur Fleck, um homem pobre e mentalmente instável que trabalha como palhaço na decadente cidade de Gotham, na década de 1980.

Passado em um ambiente de desespero e desigualdade social, o enredo do filme nos apresenta a Arthur Fleck, um homem solitário e desenquadrado da sociedade, que cuida de sua mãe doente, Penny Fleck. Através da jornada de Arthur, testemunhamos sua transformação gradual de um indivíduo marginalizado em um dos mais temidos vilões da cultura pop, o Coringa.

Este trabalho propõe uma análise jurídica focalizada na perspectiva da alienação materna e da ausência paterna na construção da identidade criminal de Arthur Fleck, o protagonista do filme "Coringa". Explorando as relações familiares disfuncionais retratadas no filme, examinaremos como a dependência emocional de Arthur em relação à sua mãe, Penny Fleck, e a ausência de um pai presente contribuem para seu

isolamento e sua eventual imersão na criminalidade.

Ao longo deste estudo, investigaremos como a falta de estrutura familiar adequada, combinada com a negligência do sistema social e de saúde mental, influencia as ações e decisões de Arthur Fleck, levando-o a adotar uma identidade criminal como o Coringa. Esta análise não só oferecerá insights sobre a formação da identidade criminoso de um personagem fictício, mas também lançará luz sobre questões éticas, jurídicas e sociais pertinentes à realidade contemporânea.

A história de Arthur Fleck é um espelho das condições sociais e psicológicas que podem levar um indivíduo à marginalização e ao crime. Sua relação complexa com sua mãe, marcada por uma dependência emocional prejudicial, e a ausência de uma figura paterna, são elementos cruciais na compreensão de sua jornada rumo à criminalidade. Ao analisar esses aspectos, este estudo busca não apenas compreender as motivações do personagem, mas também destacar a importância da estrutura familiar e do apoio social na prevenção do comportamento criminoso.

Além disso, este trabalho pretende abrir um diálogo sobre as responsabilidades éticas e legais relacionadas à proteção dos indivíduos vulneráveis, como Arthur Fleck, e à implementação de políticas sociais e de saúde mental mais eficazes. Ao examinar as implicações jurídicas e sociais da história de Arthur, esperamos contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as questões de justiça e bem-estar social em nossa sociedade.

2. A JORNADA DE ARTHUR FLECK: UM RETRATO DA MARGINALIZAÇÃO E DESESPERO NA PERSPECTIVA DO DIREITO BRASILEIRO

Na cinematografia contemporânea, poucos personagens têm sido tão analisados e debatidos quanto Arthur Fleck, mais conhecido como Coringa. O filme que leva seu nome oferece uma visão sombria da sociedade, mergulhando nas profundezas da mente de um homem marginalizado, cuja jornada para a loucura revela as falhas e injustiças de um sistema que deveria protegê-lo.

2.1 AS ORIGENS DE ARTHUR FLECK

A narrativa começa apresentando Arthur Fleck como um homem solitário, vivendo à margem da sociedade. Ele trabalha como palhaço, enfrentando o desprezo e a

violência das ruas de Gotham. Sua mãe, Penny, é uma figura doente e obsessiva, cuja única conexão com o mundo exterior parece ser sua crença de que Thomas Wayne, magnata e candidato à prefeitura, irá ajudá-los. Arthur é retratado como um indivíduo profundamente vulnerável, lutando contra uma condição mental que o faz rir descontroladamente em momentos inadequados. Sua existência é marcada pela pobreza, pela falta de apoio médico adequado e pelo isolamento social. No Brasil, a situação de Arthur Fleck encontraria paralelos com a realidade de muitos cidadãos que sofrem com transtornos mentais e a falta de acesso a tratamento adequado. A Constituição Federal de 1988 estabelece a saúde como um direito de todos e dever do Estado, garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Art. 196). No entanto, a realidade é que o sistema de saúde mental no Brasil enfrenta sérias deficiências, com falta de profissionais, infraestrutura precária e longas filas de espera para atendimento.

2.2 A POBREZA E A FALTA DE OPORTUNIDADES

A pobreza é uma constante na vida de Arthur, refletida em seu pequeno apartamento decadente e nas ruas decadentes de Gotham. Ele luta para sobreviver, trabalhando como palhaço e cuidando de sua mãe doente. Mas mesmo essas tarefas simples são sobrecarregadas pela dor e pelo isolamento que ele enfrenta diariamente. No contexto brasileiro, a pobreza extrema é um problema persistente que afeta milhões de pessoas em todo o país. Apesar das garantias constitucionais de proteção social e da implementação de políticas públicas como o Bolsa Família, ainda há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática. Muitas famílias vivem em condições precárias, sem acesso adequado a moradia, alimentação, saúde e educação. A falta de oportunidades também é um aspecto crucial da vida de Arthur Fleck. Ele aspira a uma carreira como comediante, mas suas tentativas são frequentemente ridicularizadas e desencorajadas. No Brasil, a falta de oportunidades de emprego e educação é um problema que contribui significativamente para a perpetuação da pobreza e da desigualdade social. A falta de acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de emprego dignas pode levar indivíduos vulneráveis a uma espiral de desespero e marginalização.

2.3 A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A SAÚDE MENTAL

Penny, sua mãe, é uma presença constante em sua vida, mas também uma fonte de confusão e angústia. Sua fé cega em Thomas Wayne e sua própria narrativa delirante sobre o passado de Arthur apenas aprofundam a alienação de seu filho. Arthur está preso em um ciclo de dependência e manipulação, incapaz de escapar das sombras do passado que assombram sua família. No Brasil, a questão da saúde mental e da relação familiar é complexa e multifacetada. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º). No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades em lidar com questões relacionadas à saúde mental, seja devido à falta de informação, estigma social ou falta de acesso a serviços de apoio.

2.4 A SOLIDÃO E O ISOLAMENTO SOCIAL

A relação de Arthur com o mundo ao seu redor é complexa. Ele fantasia com uma conexão com sua vizinha, Sophie, uma única luz em sua escuridão. Mas essa conexão é apenas uma ilusão, uma fantasia que desmorona quando ele descobre a verdade sobre sua própria mente perturbada. A solidão de Arthur é palpável, uma presença constante que o envolve em seu próprio mundo de dor e desespero. No contexto jurídico brasileiro, o direito à convivência familiar e comunitária é um dos pilares da proteção social. A Constituição Federal estabelece que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida (Art. 230). No entanto, para muitos indivíduos, a solidão e o isolamento social são uma realidade difícil de superar, especialmente para aqueles que sofrem de transtornos mentais ou vivem em situação de vulnerabilidade social. A falta de empatia e compreensão em relação às questões de saúde mental é um problema sério. O preconceito e o estigma social muitas vezes impedem que pessoas que sofrem de transtornos mentais recebam o apoio e tratamento adequados. Em vez de serem acolhidas e compreendidas, são frequentemente estigmatizadas e marginalizadas, o que

pode levar a consequências devastadoras para sua saúde e bem-estar.

Nesse contexto, a falta de investimento em políticas públicas voltadas para a saúde mental agrava ainda mais a situação. A escassez de recursos e a falta de acesso a profissionais qualificados dificultam o diagnóstico precoce e o tratamento eficaz dos transtornos mentais. Muitas vezes, as pessoas são deixadas à própria sorte, sem o suporte necessário para lidar com seus desafios emocionais e psicológicos. Assim como Arthur Fleck enfrenta o desprezo e a hostilidade da sociedade de Gotham, muitas pessoas que lutam contra transtornos mentais enfrentam barreiras semelhantes no Brasil. A falta de empatia e compreensão só serve para perpetuar o ciclo de sofrimento e exclusão, impedindo que esses indivíduos recebam o apoio de que tanto necessitam para se recuperarem e viverem com dignidade.

2.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES E SOCIAIS EM "CORINGA"

A primeira seção deste trabalho aborda a análise das relações familiares e sociais presentes no filme "Coringa", dirigido por Todd Phillips. Para compreender a construção da identidade criminal de Arthur Fleck sob a perspectiva da alienação materna e da ausência paterna, é fundamental contextualizar essas relações dentro do enredo do filme e relacioná-las com aspectos filosóficos e jurídicos. Filosoficamente, a relação entre pais e filhos tem sido tema de discussão ao longo da história, desde os pensadores da Grécia Antiga até os filósofos contemporâneos. Aristóteles, por exemplo, destacou a importância da família na formação ética do indivíduo, enquanto Nietzsche explorou a influência dos pais na criação de valores morais. No caso de Arthur Fleck, sua relação com a mãe, Penny, é marcada por uma dependência emocional e pela ausência de um pai figura paterna, elementos que desempenham um papel crucial em sua jornada para se tornar o Coringa (ARISTÓTELES, 2006; NIETZSCHE, 2005).

No âmbito jurídico, a importância da família como instituição social é reconhecida pela Constituição Brasileira de 1988. O artigo 226 estabelece a família como a base da sociedade, garantindo sua proteção pelo Estado. Além disso, o Código Civil brasileiro aborda questões relacionadas à filiação, responsabilidade parental e direitos e deveres dos pais em relação aos filhos (BRASIL, 1988; BRASIL, 2002). No

contexto do filme "Coringa", a relação de Arthur com sua mãe, Penny, revela uma dinâmica complexa e disfuncional. A dependência emocional de Arthur em relação a Penny é evidenciada pela ausência de um suporte emocional adequado em sua vida. A obsessão de Penny pelo antigo patrão, Thomas Wayne, adiciona uma camada de alienação e distorção à percepção de Arthur sobre sua própria identidade e origem. A ausência paterna também é um tema presente no filme, especialmente quando Arthur descobre informações sobre sua própria história familiar. A revelação de que ele foi adotado e sofreu violência por parte do companheiro de sua mãe desencadeia uma série de eventos que culminam em atos de violência e rebelião.

Ao explorar essas relações familiares e sociais, o filme levanta questões profundas sobre a influência do ambiente familiar na formação da identidade individual e na manifestação de comportamentos violentos. A análise desses temas à luz da filosofia e do direito brasileiro contribui para uma compreensão mais ampla das complexidades apresentadas pelo filme e seus reflexos na sociedade contemporânea. A relação entre Arthur Fleck e sua mãe, Penny, no filme "Coringa", é complexa e obscura, revelando nuances profundas da dinâmica mãe-filho e da alienação materna. Neste texto, vamos explorar essa relação à luz da filosofia, especialmente no contexto da alienação materna, e como isso se relaciona com questões sociais e psicológicas retratadas no filme.

2.6 INTRODUÇÃO À SUPOSTA ALIENAÇÃO MATERNA

A alienação materna é um conceito de um suposto fenômeno contestável que remonta à psicanálise freudiana e à teoria da psicologia do desenvolvimento. Refere-se ao processo pelo qual uma mãe, consciente ou inconscientemente, mina a relação entre seu filho e outras figuras paternas ou de cuidado, gerando conflitos e perturbações no desenvolvimento da identidade da criança. Essa alienação pode ocorrer por meio de manipulação emocional, denegrindo a imagem do pai, ou criando uma dependência excessiva da criança em relação à mãe.

No filme "Coringa", a relação entre Arthur e sua mãe, Penny, é um exemplo claro de alienação materna. Penny é retratada como uma figura frágil e doente, cuja única conexão com o mundo exterior parece ser sua crença de que Thomas Wayne, magnata e candidato à prefeitura, irá ajudá-los. Ela constantemente reforça essa

narrativa para Arthur, criando uma dependência emocional e uma visão distorcida da realidade. Em muitos aspectos, Penny moldou a visão de mundo de Arthur, isolando-o do restante da sociedade e alimentando sua fantasia de que ele é especial e destinado a algo grandioso. Essa alienação é evidente nas interações entre os dois, onde Arthur é tratado mais como um confidente ou cuidador do que como um filho.

2.7 PERSPECTIVA FILOSÓFICA: HEGEL E A DEPENDÊNCIA MATERNA

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel explorou a dinâmica das relações familiares em sua obra, destacando a importância da independência e do reconhecimento mútuo. Para Hegel, a relação mãe-filho é fundamental no desenvolvimento da consciência, mas também pode ser uma fonte de alienação se a dependência não for superada. Em "A Fenomenologia do Espírito", Hegel discute a dialética do senhor e do escravo, onde a dependência é vista como um obstáculo para a liberdade e a autorrealização. Nesse contexto, a alienação materna pode ser entendida como um estágio no qual o indivíduo permanece preso à figura materna, incapaz de alcançar sua própria identidade e autonomia.

Penny exerce uma influência dominante sobre a vida de Arthur, moldando sua visão de mundo e reforçando sua percepção distorcida da realidade. Sua obsessão com Thomas Wayne e sua narrativa delirante sobre o passado de Arthur criam uma névoa de confusão e alienação ao redor dele. Na filosofia de Hegel, a alienação materna pode ser vista como um obstáculo para o desenvolvimento da consciência individual. Enquanto Arthur permanece preso à imagem de sua mãe e às fantasias que ela alimenta, ele é incapaz de se libertar e encontrar sua própria identidade. Em vez disso, ele se torna cada vez mais alienado da sociedade ao seu redor, afundando mais fundo na loucura e na violência.

Outro filósofo que oferece insights valiosos sobre a relação mãe-filho é Jacques Lacan, cujo conceito de complexo de Édipo é central para sua teoria psicanalítica. Para Lacan, o Édipo representa o momento crucial na vida de uma criança quando ela enfrenta o desejo e a autoridade dos pais, especialmente do pai. No caso de Arthur, a presença ausente de um pai e a dependência excessiva de sua mãe criam um desequilíbrio na dinâmica do complexo de Édipo. Penny preenche tanto o papel de mãe

quanto o de pai na vida de Arthur, criando uma confusão de papéis e uma falta de fronteiras saudáveis. A relação distorcida entre Arthur e sua mãe é alimentada pela fantasia e pela negação da realidade. Penny reforça constantemente a ideia de que eles são especiais e que Thomas Wayne irá salvá-los, apesar das evidências em contrário. Essa desconexão entre fantasia e realidade é uma fonte de alienação para Arthur, que luta para reconciliar suas próprias aspirações com a dura verdade de sua vida.

Na filosofia de Lacan, a fantasia desempenha um papel crucial na construção da identidade. É através da fantasia que a criança lida com as lacunas em sua compreensão do mundo e cria um senso de continuidade e significado. No entanto, quando a fantasia entra em conflito com a realidade, pode levar a uma alienação ainda maior.

2.8 CONSEQUÊNCIAS DA ALIENAÇÃO MATERNA: A JORNADA DE ARTHUR PARA O CORINGA

A alienação materna tem consequências profundas para Arthur, que eventualmente se transforma no infame Coringa. Sua busca por identidade e reconhecimento é distorcida pela manipulação emocional de sua mãe e pela negação da realidade. Enquanto ele luta para encontrar seu lugar no mundo, ele é empurrado para a margem da sociedade, onde sua alienação se transforma em violência e loucura. A história de Arthur ecoa as palavras de Hegel sobre a luta pela liberdade e a busca pelo reconhecimento. Enquanto ele busca desesperadamente por uma identidade própria, ele se depara com obstáculos que o impedem de alcançar sua verdadeira autonomia. Sua jornada para o Coringa é uma manifestação extrema da alienação materna e da busca por reconhecimento em um mundo que o rejeita.

O filme "Coringa" oferece uma visão sombria e complexa da alienação materna, explorando as consequências devastadoras da dependência emocional e da negação da realidade. Através das lentes da filosofia de Hegel e Lac.

2.9 A AUSÊNCIA PATERNA: UMA ANÁLISE FILOSÓFICA E SOCIAL

A ausência paterna é um tema complexo e impactante que afeta profundamente a vida de muitos indivíduos ao redor do mundo. Neste texto, vamos explorar esse tema à luz da filosofia, examinando suas ramificações sociais, psicológicas e culturais.

A figura paterna desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, fornecendo orientação, apoio emocional e um modelo de comportamento para os filhos. No entanto, quando essa figura está ausente, seja por morte, divórcio, abandono ou outras circunstâncias, pode ter efeitos profundos e duradouros. O filósofo Immanuel Kant aborda a importância da paternidade dentro de sua ética do dever. Para Kant, o dever moral é o princípio fundamental que guia a conduta humana, e os pais têm o dever de criar e educar seus filhos de acordo com os princípios éticos. A ausência paterna, portanto, pode ser vista como uma falha nesse dever moral, privando os filhos da orientação e apoio necessários para seu desenvolvimento.

Sigmund Freud, por sua vez, explora as ramificações psicológicas da ausência paterna através do conceito do complexo de Édipo. Segundo Freud, a criança desenvolve sentimentos conflitantes em relação aos pais durante sua fase de desenvolvimento, e a presença do pai desempenha um papel crucial na resolução desses conflitos. A ausência paterna pode deixar uma lacuna na identidade da criança, levando a problemas de autoestima, relacionamentos e identidade. A Relação com a Figura Materna: Simone de Beauvoir e a Dependência Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, aborda a questão da ausência paterna sob uma perspectiva feminista, enfatizando a dependência das mulheres em relação aos homens na sociedade patriarcal. Para Beauvoir, a ausência do pai pode intensificar essa dependência, deixando as mulheres vulneráveis e limitando suas oportunidades de autorrealização.

O sociólogo Émile Durkheim explora as consequências sociais da ausência paterna em sua teoria da anomia. Para Durkheim, a família desempenha um papel crucial na transmissão de normas e valores sociais, e a ausência de uma figura paterna pode levar à desintegração desses laços sociais. Isso pode resultar em uma sensação de desorientação e falta de propósito na vida dos indivíduos afetados. A ausência paterna pode ter um impacto profundo na formação da identidade dos filhos. Sem a presença de um pai para fornecer orientação e apoio, os filhos podem enfrentar dificuldades em desenvolver uma imagem positiva de si mesmos e em estabelecer relacionamentos saudáveis com os outros. Isso pode levar a problemas de autoestima, ansiedade, depressão e comportamentos de risco.

Na ausência de um pai, os filhos muitas vezes procuram por referências e

modelos em outras figuras, como avós, tios, irmãos mais velhos, mentores ou até mesmo personagens fictícios. Essas figuras podem desempenhar um papel importante na vida dos filhos, fornecendo orientação, apoio emocional e um exemplo a seguir. Infelizmente, a ausência paterna muitas vezes se perpetua ao longo das gerações, criando um ciclo de falta de orientação e apoio. Os filhos que crescem sem a presença de um pai podem ter dificuldades em assumir papéis parentais saudáveis em suas próprias famílias, contribuindo para a continuidade do problema. Para lidar com os efeitos da ausência paterna, é importante implementar estratégias de intervenção e apoio em níveis individuais, familiares e sociais. Isso pode incluir terapia familiar, programas de mentoria, educação parental, políticas públicas que promovam a igualdade de gênero e o envolvimento dos pais na vida de seus filhos, entre outras iniciativas. A ausência paterna é um fenômeno complexo e multifacetado que pode ter consequências duradouras para os filhos, as famílias e a sociedade como um todo. Através das lentes da filosofia e das ciências sociais, podemos entender melhor os mecanismos subjacentes e desenvolver estratégias eficazes para lidar com esse problema em nossas comunidades.

Neste estudo, mergulhamos na complexidade da ausência paterna e exploramos suas diversas implicações sob várias perspectivas, incluindo a filosófica, psicológica, social e jurídica, com foco no contexto do Direito brasileiro. Ao longo dessa investigação, foi possível compreender a importância da figura paterna para o desenvolvimento saudável das crianças, os desafios enfrentados no âmbito jurídico e as possíveis soluções para mitigar os impactos negativos dessa problemática.

3. REVISÃO DOS PRINCIPAIS ASPECTOS

Importância da Presença Paterna: Desde os primórdios da filosofia até as teorias contemporâneas da psicologia, a presença do pai na vida das crianças tem sido reconhecida como fundamental para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A figura paterna desempenha papéis únicos, como modelo de identificação, transmissor de valores e provedor de segurança emocional.

Consequências da Ausência Paterna: A falta de presença do pai pode acarretar uma série de consequências negativas para o desenvolvimento das crianças, incluindo problemas de saúde mental, comportamentais e de relacionamento. Além disso, a

ausência paterna está correlacionada com questões sociais mais amplas, como pobreza, criminalidade e desigualdade. Reflexões Filosóficas: Filósofos como Kant, Freud, Beauvoir e Durkheim oferecem insights valiosos sobre as implicações éticas, psicológicas, feministas e sociológicas da ausência paterna. Suas reflexões nos ajudam a compreender as raízes profundas desse fenômeno e suas ramificações para a sociedade como um todo.

Desafios Jurídicos: No contexto jurídico brasileiro, a ausência paterna apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à definição de responsabilidades parentais, guarda, visitação e pensão alimentícia. As leis e políticas existentes nem sempre são eficazes em proteger os interesses das crianças e garantir a participação ativa do pai em suas vidas.

4. PROPOSTAS PARA MITIGAÇÃO DOS IMPACTOS

Para enfrentar os desafios da ausência paterna, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva educação, políticas públicas e medidas jurídicas. Algumas propostas para mitigar os impactos negativos incluem:

4.1 FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO PARENTAL

É essencial oferecer programas de educação parental que ajudem os pais a desenvolver habilidades de parentalidade positiva e promovam a importância da participação ativa na vida dos filhos. Esses programas podem incluir orientações sobre comunicação eficaz, resolução de conflitos e desenvolvimento infantil.

4.2 INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS

O sistema jurídico deve garantir que os pais cumpram suas obrigações financeiras e emocionais para com seus filhos, incluindo o pagamento de pensão alimentícia e o respeito aos direitos de visita. Mecanismos de fiscalização e punição devem ser implementados para garantir o cumprimento dessas responsabilidades.

4.3 PROMOÇÃO DA COOPERAÇÃO ENTRE OS PAIS

É importante promover a cooperação entre os pais, mesmo em situações de separação ou divórcio. A mediação familiar pode ser uma alternativa eficaz para resolver conflitos de forma pacífica e garantir que os interesses das crianças sejam priorizados.

4.4 ACESSO EQUITATIVO À JUSTIÇA

Garantir o acesso equitativo à justiça é fundamental para proteger os direitos das crianças em casos de ausência paterna. Isso inclui o acesso a advogados, serviços de assistência jurídica gratuita e recursos judiciais adequados, independentemente da situação financeira dos pais.

4.5 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O governo deve implementar políticas públicas que promovam a igualdade de gênero, o apoio à família e o envolvimento dos pais na vida de seus filhos. Isso pode incluir políticas de licença parental remunerada, programas de apoio à saúde mental e emocional das famílias e incentivos fiscais para empresas que ofereçam suporte à parentalidade.

No contexto do Direito brasileiro, é necessário revisar e atualizar as leis e políticas relacionadas à família e à infância para garantir uma proteção eficaz dos direitos das crianças em casos de ausência paterna. Isso inclui a revisão do Código Civil, do Estatuto da Criança e do Adolescente e outras legislações pertinentes. Além disso, é importante considerar a implementação de medidas específicas para lidar com as situações de ausência paterna, como a criação de tribunais de família especializados, o fortalecimento dos serviços de mediação familiar e a promoção de campanhas de conscientização sobre a importância do envolvimento paterno. A ausência paterna é uma questão complexa que exige uma abordagem multidisciplinar e coordenada. Ao fortalecer a educação parental, incentivar o cumprimento das responsabilidades parentais, promover a cooperação entre os pais, garantir o acesso equitativo à justiça e implementar políticas públicas eficazes, podemos ajudar a mitigar os impactos negativos dessa problemática e promover o bem-estar das crianças e das famílias no

Brasil. Ao mesmo tempo, é crucial continuar a pesquisa e o debate sobre esse tema, buscando novas estratégias e soluções inovadoras para enfrentar os desafios da ausência paterna e construir uma sociedade mais justa e inclusiva para as gerações futuras.

No âmbito jurídico brasileiro, a ausência paterna levanta uma série de questões complexas relacionadas à guarda, visitação, pensão alimentícia e, mais recentemente, à guarda compartilhada. Esses aspectos são regulados pelo Código Civil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por outras legislações específicas.

4.6 GUARDA E VISITAÇÃO

No Brasil, a guarda dos filhos pode ser unilateral (atribuída a apenas um dos pais) ou compartilhada (quando ambos os genitores dividem as responsabilidades sobre os filhos). A ausência paterna pode influenciar diretamente na decisão sobre a guarda, especialmente se o pai não estiver envolvido na vida da criança. No entanto, é importante ressaltar que a ausência paterna não deve ser automaticamente interpretada como uma razão para negar a guarda compartilhada, desde que seja do interesse da criança.

Em relação à visitação, a ausência paterna pode dificultar o estabelecimento de um relacionamento significativo entre pai e filho. Nesses casos, é importante que o sistema jurídico intervenha para garantir que o pai ausente tenha a oportunidade de estabelecer e manter um contato regular com a criança, desde que seja seguro e esteja de acordo com os melhores interesses do menor.

4.7 PENSÃO ALIMENTÍCIA

A ausência paterna também levanta questões sobre a obrigação do genitor ausente em contribuir financeiramente para o sustento e o bem-estar da criança. No Brasil, a pensão alimentícia é regulada pelo Código Civil e tem como objetivo garantir que o menor tenha acesso a condições dignas de vida, independentemente da situação financeira dos pais. No entanto, a determinação do valor da pensão alimentícia pode ser afetada pela ausência paterna, especialmente se o pai não tiver uma fonte de renda estável ou se recusar a contribuir financeiramente. Nesses casos, é importante que o

sistema jurídico adote medidas para garantir o cumprimento dessa obrigação, como a execução de alimentos, caso necessário.

É importante destacar que no Brasil, a inadimplência na pensão alimentícia pode resultar em restrição de liberdade para o devedor, conforme previsto na legislação brasileira (Lei nº 5.478/68, art. 19). Essa medida visa garantir o sustento do menor e assegurar seus direitos fundamentais, mesmo diante da falta de cumprimento da obrigação alimentar por parte do genitor ausente. Além disso, para minimizar as controvérsias entre as partes envolvidas, seria prudente adotar um sistema onde a mãe, que representa o menor, prestasse contas junto ao judiciário dos proventos recebidos pelo período de um ano. Essa prática poderia trazer mais transparência ao processo e garantir que os recursos destinados ao menor sejam utilizados de maneira adequada, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento da criança.

4.8 GUARDA COMPARTILHADA

A guarda compartilhada tem sido cada vez mais incentivada no Brasil como forma de garantir a participação equitativa dos pais na vida dos filhos, mesmo após a separação ou divórcio. No entanto, a ausência paterna pode representar um obstáculo para a implementação eficaz desse modelo de guarda, especialmente se o pai não estiver disposto ou não puder assumir suas responsabilidades parentais. Nesses casos, é fundamental que o sistema jurídico promova medidas que incentivem a cooperação entre os pais e garantam que ambos estejam envolvidos nas decisões importantes relacionadas à vida da criança, como educação, saúde e lazer.

Filósofos como Kant, Freud, Beauvoir e Durkheim oferecem diferentes perspectivas sobre a ausência paterna e suas implicações para a sociedade. Por exemplo, Kant enfatiza a importância da figura paterna na transmissão de valores morais e na formação do caráter moral das crianças. Freud, por sua vez, destaca a influência do complexo de Édipo e da identificação paterna no desenvolvimento psicossexual.

Beauvoir, por sua vez, aborda a ausência paterna no contexto do feminismo, argumentando que a sobrecarga das mães com a responsabilidade exclusiva pela criação dos filhos contribui para a desigualdade de gênero e a perpetuação dos papéis tradicionais de gênero na sociedade.

Durkheim, por outro lado, analisa a ausência paterna sob a perspectiva sociológica, argumentando que a falta de uma figura paterna estável pode contribuir para o aumento da criminalidade, da delinquência juvenil e da instabilidade social.

A ausência paterna é uma questão complexa e multifacetada que requer uma abordagem holística e coordenada por parte da sociedade, do Estado e do sistema jurídico. Ao enfrentar os desafios dessa problemática, é fundamental considerar os direitos e interesses das crianças, bem como promover o envolvimento ativo dos pais na vida de seus filhos. No contexto do Direito brasileiro, é necessário revisar e atualizar as leis e políticas relacionadas à família e à infância para garantir uma proteção eficaz dos direitos das crianças em casos de ausência paterna. Isso inclui a promoção da guarda compartilhada sempre que possível, a garantia do pagamento adequado de pensão alimentícia e o fortalecimento dos mecanismos de proteção dos direitos das crianças.

Além disso, é essencial investir em programas de educação parental, serviços de mediação familiar e políticas públicas que promovam a igualdade de gênero, o apoio à família e o bem-estar das crianças.

Em última análise, a mitigação dos impactos negativos da ausência paterna requer uma abordagem abrangente que leve em consideração não apenas as questões jurídicas e sociais, mas também as dimensões éticas, psicológicas e filosóficas desse fenômeno. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva para as gerações futuras. A alienação materna é um fenômeno complexo que ocorre quando um dos genitores, geralmente a mãe, manipula o filho para que ele rejeite o outro genitor, muitas vezes como uma forma de vingança ou controle após uma separação conflituosa. Esse comportamento pode ter graves consequências para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança, bem como para o relacionamento entre pais e filhos. Filósofos como Foucault, Lacan e Irigaray oferecem insights importantes sobre a dinâmica da alienação materna e suas implicações para a sociedade. Foucault, por exemplo, analisa o poder disciplinar e os mecanismos de controle nas relações familiares, destacando como a alienação materna pode ser uma manifestação dessas estruturas de poder. Lacan, por sua vez, aborda a relação entre mãe e filho sob a perspectiva psicanalítica, argumentando que a alienação materna pode surgir de uma identificação excessiva da mãe com o papel materno, o que leva à exclusão do pai e à

manipulação do vínculo entre pai e filho. Irigaray, uma filósofa feminista, examina a alienação materna à luz das relações de gênero e da construção social da maternidade. Ela argumenta que a alienação materna pode ser uma consequência da opressão das mulheres e da falta de reconhecimento de suas identidades individuais além do papel de mãe.

5. DESAFIOS JURÍDICOS DA ALIENAÇÃO MATERNA

No contexto jurídico, a alienação materna levanta questões delicadas sobre guarda, visitação e a proteção dos direitos das crianças. É crucial que o sistema jurídico reconheça e aborde adequadamente esse fenômeno, garantindo que os interesses da criança sejam sempre colocados em primeiro lugar.

A legislação brasileira reconhece a alienação parental como uma forma de abuso psicológico contra a criança e estabelece medidas para prevenir e remediar esse comportamento. O artigo 2º da Lei nº 12.318/2010 define a alienação parental como a interferência na formação psicológica da criança, promovida ou induzida por um dos genitores, avós ou outros membros da família, com o objetivo de prejudicar o vínculo com o outro genitor.

6. ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO

Para lidar com a alienação materna, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar que envolva não apenas o sistema jurídico, mas também profissionais da saúde mental, assistentes sociais e educadores. Algumas estratégias de mitigação incluem: Intervenção Jurídica: O sistema jurídico deve intervir de forma rápida e eficaz sempre que houver suspeita de alienação materna, garantindo o acesso da criança ao genitor alienado e promovendo terapias familiares para restaurar o relacionamento.

Educação e Conscientização: Programas de educação parental podem ajudar os pais a reconhecer os sinais de alienação materna e a desenvolver habilidades de comunicação saudáveis para lidar com conflitos após a separação.

Apoio Psicológico: Tanto a criança quanto o genitor alienado podem precisar de

apoio psicológico para lidar com os efeitos da alienação materna. Terapeutas especializados em terapia familiar podem ajudar a reconstruir os laços familiares e promover um ambiente saudável para o desenvolvimento da criança.

Mediação Familiar: A mediação familiar pode ser uma ferramenta eficaz para resolver conflitos e promover a cooperação entre os pais, ajudando a evitar a escalada da alienação materna.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência paterna e a alienação materna são questões complexas que têm um impacto significativo no bem-estar das crianças e no funcionamento das famílias. No entanto, com uma abordagem holística e coordenada que envolva o sistema jurídico, profissionais de saúde mental, educadores e a sociedade em geral, é possível mitigar os efeitos negativos desses fenômenos.

É fundamental que o sistema jurídico brasileiro reconheça a importância de proteger os direitos das crianças e promover relacionamentos saudáveis entre pais e filhos, mesmo em situações de separação ou divórcio. Somente através do apoio mútuo, da cooperação e do respeito aos direitos de cada membro da família podemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva para as gerações futuras. Ao analisar a complexidade das relações familiares no filme "Coringa" e suas implicações sociais e jurídicas, torna-se evidente que a ausência paterna e a alienação materna são questões que podem desencadear consequências devastadoras para o bem-estar das crianças e o funcionamento das famílias. Arthur Fleck, o protagonista do filme, é um exemplo vívido desses problemas, enfrentando a falta de apoio emocional e a ausência de figuras parentais presentes em sua vida. Essa lacuna na estrutura familiar o leva a um estado de vulnerabilidade emocional e psicológica, tornando-o suscetível ao isolamento e à eventual imersão na criminalidade. No entanto, ao refletir sobre as lições do filme e considerando as políticas e práticas sociais no contexto brasileiro, é possível identificar medidas preventivas que podem ajudar a evitar o futuro criminoso de jovens em situações semelhantes à de Arthur Fleck. Uma abordagem holística e coordenada, que envolva o sistema jurídico, profissionais de saúde mental, educadores e a sociedade em geral, é essencial para mitigar os efeitos negativos desses fenômenos.

Primeiramente, o sistema jurídico brasileiro deve reconhecer a importância de proteger os direitos das crianças e promover relacionamentos saudáveis entre pais e filhos, mesmo em situações de separação ou divórcio. É necessário estabelecer políticas que incentivem a coparentalidade e garantam o acesso equitativo dos pais à criação e educação de seus filhos, independentemente do status de seu relacionamento. Além disso, é crucial investir em programas de apoio familiar e de saúde mental, que forneçam recursos e suporte emocional para famílias em situações de vulnerabilidade. Isso pode incluir serviços de aconselhamento, terapia familiar, assistência financeira e programas de educação parental, visando fortalecer os laços familiares e promover um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento das crianças.

Por fim, a conscientização e a educação da sociedade sobre a importância da empatia, do respeito e do apoio mútuo dentro das famílias são fundamentais para criar uma cultura de prevenção e cuidado. Ao reconhecer os sinais de isolamento e vulnerabilidade emocional em crianças e jovens, a comunidade pode intervir precocemente e oferecer o suporte necessário para evitar trajetórias criminosas.

Em suma, ao abordar as questões levantadas pelo filme "Coringa", este trabalho destaca a necessidade de uma abordagem integrada e proativa para enfrentar os desafios relacionados à ausência paterna e à alienação materna. Somente através do compromisso conjunto de todos os setores da sociedade, podemos construir um futuro mais seguro e promissor para as crianças e jovens em nosso país.

REFERÊNCIAS

- Phillips, T. (Diretor). (2019). Coringa [Filme]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures.
- SOUSA, J. S.; et al. A relação entre vulnerabilidade social e transtornos mentais: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 2, p. 517-525, 2019.
- SANTOS, R. L.; et al. Desigualdade social e violência urbana: uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 16, n. 1, p. 148-164, 2017.
- LIMA, L. R.; RAMOS, C. M. R. Saúde mental e direitos humanos: aspectos jurídicos e práticos no Brasil. *Revista de Direitos Humanos*, v. 2, n. 1, p. 115-132, 2020.
- SOUSA, M. R.; SILVA, A. B. A importância do pai na formação da identidade infantil. *Psicologia em Revista*, v. 23, n. 2, p. 45-62, 2017.

ALMEIDA, L. M.; CAMPOS, K. M. Consequências da ausência paterna na saúde mental dos filhos: uma revisão integrativa. *Revista de Psicologia Clínica*, v. 10, n. 1, p. 87-102, 2019.

COSTA, F. S.; MORAES, R. P. Perspectivas sociológicas sobre a ausência paterna na contemporaneidade. *Revista de Sociologia e Política*, v. 32, n. 3, p. 105-120, 2020.

BRAZ, L. S.; SILVA, M. F.; GOMES, R. A. A importância da figura paterna para o desenvolvimento da criança: uma revisão integrativa da literatura. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, v. 10, n. 1, p. 114-128, jan./jun. 2018.

NASCIMENTO, A. S.; ALMEIDA, C. M. C.; SILVA, D. L. A ausência do pai na perspectiva dos filhos: uma revisão integrativa. *Revista Enfermagem Contemporânea*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 123-132, 2018.

CAPÍTULO 13 - LITERATURA INFANTIL E APRENDIZAGEM SOCIAL: diversidade e discriminação a partir de *A terra dos meninos pelados* (1937)

CHILDREN'S LITERATURE AND SOCIAL LEARNING: diversity and discrimination from A terra dos meninos pelados (1937)

Luciana A. de Miranda¹
Manuela A. Carvalho²

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orcid ID:
<https://orcid.org/0000-0003-3087-3649>. E-mail: lumiranda.prof@gmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orcid ID:
<https://orcid.org/0000-0003-3269-9111>.

RESUMO

A literatura infantil é utilizada como ferramenta profícua de aprendizagem, entre outros aspectos, por seu potencial lúdico e pela possibilidade de autonomia infantil na interação com histórias e personagens. Estimuladora da leitura, da construção de conhecimentos infantis e do pensamento reflexivo, instrumento pedagógico de largo espectro, aplicada em diversas áreas do conhecimento, uma de suas importantes contribuições se dá na facilitação da abordagem e na compreensão de temas que atravessam a vida dos sujeitos infantis, como as emoções e os conflitos interpessoais. Neste artigo, analisamos a obra literária: *A terra dos meninos pelados* (1937), de Graciliano Ramos, com o intuito de compreender como a história pode auxiliar a abordagem, a reflexão e o diálogo acerca da diversidade e do preconceito. São analisadas as fugas empreendidas pelo personagem principal da obra, para lidar com os preconceitos por que passa em sua vida cotidiana, por possuir uma imagem corporal fora de padrões estéticos reproduzidos socialmente, e as discussões que trava com personagens do mundo imaginário em que se refugia. A partir da análise, foi possível construir um fio dialógico voltado ao trabalho didático e lúdico na prevenção e/ou atuação com esse tipo de tensão e embate a que estão sujeitos e são atores crianças em suas relações interpessoais.

Palavras-chave: Literatura infantil. Diversidade e discriminação. Imaginário infantil.

ABSTRACT

Children's literature is used as a useful learning tool, among other things, because of its playful potential and the possibility of children's autonomy when interacting with stories and characters. It stimulates reading, the construction of children's knowledge and reflective thinking, and is a wide-ranging pedagogical tool applied to various areas of knowledge. One of its important contributions is in facilitating the approach and understanding of themes that run through the lives of children, such as emotions and interpersonal conflicts. In this article, we analyze the literary work *A terra dos meninos pelados* (1937), by Graciliano Ramos, in order to understand how the story can help approach, reflect on and dialogue about diversity and prejudice. It analyzes the escapes undertaken by the main character in the novel to deal with the prejudices he faces in his daily life, because his body image is not in line with socially reproduced aesthetic standards, and the discussions he has with characters in the imaginary world in which he takes refuge. Based on the analysis, it was possible to build a dialogical thread aimed at didactic and playful work to prevent and/or deal with this type of tension and conflict to which children are subject and actors in their interpersonal relationships.

Keywords: Children's literature. Diversity and discrimination. Children's imagination.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de se criar ou se transportar para um mundo fictício, produto da imaginação do protagonista infantil, é um recurso comumente utilizado nos produtos destinados às crianças. Lugares onde tudo pode ser ou acontecer. Obras clássicas, como *O mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, ilustram bem este aspecto da fantasia. Todas essas obras, além desta característica, também mostram a resolução interna de conflitos e o amadurecimento dos seus personagens como resultado das dinâmicas acontecidas em um mundo imaginário. Com o texto *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, não é diferente.

A terra dos meninos pelados foi a primeira obra considerada infantil de Graciliano Ramos, publicada pela primeira vez em 1937, logo após o escritor ter saído da prisão e antes de construir as obras que o levaram a alcançar o status de cânone: *Vidas Secas* (1938) e *Memórias do cárcere* (1953). Por *A terra dos meninos pelados*, o autor recebeu o Prêmio de Literatura Infantil do Ministério da Educação, no ano de 1937.

O texto narra a história de Raimundo, um menino sem cabelos (careca) e com um olho preto e outro azul, que, por ser considerado estranho e ser motivo de chacota entre os outros meninos de sua vizinhança, mergulha num universo próprio e cria para si um país chamado “Tatipirun”. Nesse país, em que todos os humanos são crianças, todas elas se parecem com ele: possuem um olho de cada cor (azul e preto) e são carecas, ou seja, o que seria um mundo ideal em que ele não se sentiria diferente dos outros e, portanto, não seria hostilizado.

Todavia, com o desenrolar da história, nesse mundo criado por Raimundo, ele se dá conta de que lá as diferenças entre as crianças também existem, já que ainda que todas fossem semelhantes a ele nas características físicas que o diferenciavam dos seus vizinhos (a falta de cabelos e as cores dos olhos), muitas outras características o diferenciavam das crianças de Tatipirun, como outras características físicas, tipos de personalidades, hábitos, pontos de vista, crenças e expectativas, por exemplo, de tal modo que, em alguns momentos da narrativa, Raimundo se percebia também como

dessemelhante daqueles meninos, vendo-se e sendo visto como “outro”, e precisa lidar com essas diferenças. Ao mesmo tempo em que em Tatipirun o protagonista sente o conforto de não ser imediatamente diferente, percebe que também não é igual. Lidar com as nuances da semelhança e da diferença fundamenta o sentido de alteridade contido em toda trama.

Compreendendo a escola como importante instância de socialização para as crianças e que, reiteradamente, tem sido relacionada como campo privilegiado para a manifestação de preconceitos e *bullying*, trabalhar com textos como *A terra dos meninos pelados*, que podem promover discussões profícuas sobre diversidade, alteridade e diferença, é lançar mão de um instrumento pedagógico que cumpre tanto o valor estético, quanto o lúdico e social do texto literário, tendo em vista que todas estas esferas não competem, mas se somam na formação das crianças como sujeitos e leitores.

Neste artigo não serão abordadas as formas de se trabalhar com o texto literário na sala de aula, tendo em vista que, além de não ser este o objetivo deste texto, a abordagem escolhida depende do contexto de cada realidade específica. O que será apresentado são alguns pontos sobre a, relativamente frágil, dicotomia acerca da função do texto para crianças, se estético ou pedagógico, e uma leitura panorâmica da obra, em que são apresentadas situações que envolvem diversidade, diferença, preconceito e alteridade.

2 O LUGAR E O CARÁTER DA LITERATURA INFANTIL

Marisa Lajolo (2010) defende que a literatura infantil brasileira, enquanto gênero, a partir das últimas décadas do século XX, tenha se consolidado no campo da literatura e ganhado “o status conferido às belas letras” (Lajolo, 2010, p. 97). Mas basta uma breve análise dos currículos dos cursos de Letras de algumas das principais universidades públicas do Brasil, seja pelo reconhecimento nacional ou internacional, para perceber que o que se tem é que a Literatura Infantil não consta no currículo obrigatório de nenhuma delas. Quando há o componente curricular, ele é optativo, ou seja, nesta configuração, aproximar-se desse gênero literário depende do desejo pessoal do graduando. Para o estudante de Letras, os efeitos dessa não aproximação podem

resultar na dificuldade em termos de linguagem literária, dificuldade de aproximação com o público juvenil (seu principal público), supervalorização do cânone, preconceito literário, dificuldade de comunicação e distanciamento, por exemplo.

Nos cursos de Pedagogia, o cenário é o mesmo, o componente curricular de Literatura Infantil também não costuma figurar entre os obrigatórios desta graduação. Para o pedagogo, com efeito, o texto literário pode ser transformado em mero instrumento pedagógico para a construção de valores no leitor infantil, perdendo assim a dimensão da formação do leitor, do prazer pelo texto, pela linguagem, pela narrativa, tendo-se a valorização da mensagem em detrimento da estética. Esta tem sido uma reiterada preocupação dos pesquisadores que estudam a literatura, entretanto, admitindo que especialmente as crianças estão em processo de formação das suas disposições, hábitos, conhecimento e reconhecimento do mundo que as circunda, e, assim, todo e qualquer objeto, sobretudo aqueles apresentados em ambiente escolar, locus de formação *stricto sensu*, o são, em alguma, dimensão formativos.

Por outra perspectiva, em um país marcado pela desigualdade de oportunidades, por diferentes heranças de capitais cultural e econômico, em que nem todos tem acesso a livros em casa, sobretudo para as crianças menores e de origem popular, a atuação da escola como mediadora entre a criança e a obra, pode minimizar as dificuldades de algumas crianças com o objeto literário.

Além disso, independentemente da origem social da criança, em um momento histórico em que as telas ocupam parte importante do tempo, inclusive desde a infância, recuperar o interesse dos alunos pelos livros requer estímulo empreendido pela escola. Isso não significa defender a “pedagogização” da obra, mas a mediação.

Para Hansen (2022, p. 263): “A literatura infantil brasileira tem sido um campo de poder disputado por diferentes projetos político-ideológicos desde o seu surgimento”. Pode-se ir além, a literatura, não restrita àquela destinada às crianças, além do seu valor e intencionalidade estética, imprime o pensamento e os valores de uma época, de interesses que vão além do seu próprio campo. Mário de Andrade, em entrevista a Francisco de Assis Barbosa, ilustra a relação da arte com a política, como essas dimensões se intrincam:

Acho que o artista, mesmo que queira, jamais deverá fazer uma arte

desinteressada. O artista pode pensar que não serve a ninguém, que só serve à Arte, digamos assim. Aí está o erro, a ilusão. No fundo, o artista está sendo um instrumento nas mãos dos poderosos. O pior é que o artista honesto, na sua ilusão de arte livre, não se dá conta de que está servindo de instrumento, muitas vezes para coisas terríveis (Barbosa, 1974, p. 10).

Já Barenghi (2019, p. 64): fala sobre as experiências simuladas proporcionadas pela literatura:

uma técnica de “instrução da imaginação” que não serve simplesmente para “comunicar”, mas para fazer viver experiências simuladas. Por meio de uma prática de simulação socialmente compartilhada (portanto, diferente da fantasia individual), o leitor tem a possibilidade de ampliar o conjunto de sua experiência existencial de clareá-la e enriquecê-la, articulá-la e ampliá-la, adquirindo assim novos instrumentos para enfrentar os desafios da vida real.

Ou seja, as polêmicas que cercam a literatura infantil, podem alcançar a literatura destinada a qualquer público. A criança também é ser histórico e a dimensão estética não dicotomiza com a dimensão social do texto, como para qualquer leitor.

Patrícia Corsino (2017) compreende que o preconceito destinado à literatura enquanto gênero literário tem relações com o preconceito endereçado ao próprio sentido da infância. A literatura é fonte de entretenimento e prazer, a experiência estética, independentemente do leitor à qual se destina, mas também gera aprendizagens, para qualquer leitor, seja adulto ou criança. O contato com a leitura amplia o repertório de conhecimentos e proporciona uma experiência de aprendizagem.

Na obra *A terra dos meninos pelados* encontram-se as duas dimensões, um texto repleto de construções imagéticas, escrita apurada e, ao mesmo tempo, com muito potencial para discutir a questão da diferença em sala de aula.

3 DIVERSIDADE, DIFERENÇA, PRECONCEITO E ALTERIDADE EM A TERRA DOS MENINOS PELADOS

A narrativa se inicia com Raimundo que, ao ser zombado por meninos da sua vizinhança, por conta das suas características físicas, não revida as chacotas, se entristece fecha os olhos e “se transporta” para um mundo particular, produto da sua imaginação, a terra de Tatipirun, lugar onde todas as crianças se parecem com ele nas

características físicas que o diferenciam dos meninos da sua vizinhança, todas tem um olho azul e o outro preto e são carecas. Sendo tais características, que o destacavam negativamente, o motivo do seu sofrimento, faz sentido que Raimundo crie para si um mundo ideal, em que todos tivessem essas características, um lugar confortável para ele, o país de Tatipirun:

Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura. Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando. Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul (Ramos, 1939, p. 7).

É comum que nas histórias destinadas às crianças, o mundo paralelo para o qual são transportadas aconteça como fruto da curiosidade, ou como total acaso. Na história de Raimundo isto se dá de forma diferente. Raimundo constrói para si este mundo ideal, ele projeta, inclusive as paisagens através do desenho, uma forma de objetificar o que desejaria. Há de se destacar ainda, na narrativa, que o protagonista é alvo de chacota pelos meninos de sua rua, mas não constrói para si apenas uma nova rua, nem uma cidade, mas um país inteiro, ou seja em mais nenhum lugar e não somente na sua rua o menino se sentiria diferente.

O que se depreende desta primeira imagem criada por Ramos (1939) é que, neste lugar imaginário, ideal, povoado apenas por semelhantes, não haveria conflitos para o protagonista, seria um refúgio para apaziguar nele os sentimentos de diferença, já que todos se pareciam com ele. Entretanto, o que se tem do começo ao fim da narrativa é o protagonista confrontando suas percepções, seu modo de se afetar e de ser afetado e, como resultado, seu processo de amadurecimento.

A primeira personagem que Raimundo Pelado encontra em Tatipirun, por exemplo, é um automóvel com características que fazem dele um ser animado. Este, além de ser o primeiro “ser” (objeto com vida) com quem o menino se relaciona, é o único que tem essa característica (ser um objeto animado) durante a narrativa. Fora o automóvel, todos que ele encontra durante o desenrolar da história, são humanos ou animais.

Vejamos:

Querem ver que isto por aqui já é a serra de Taquaritu? pensou Raimundo.
— Como é que você sabe? roncou um automóvel perto dele.
O pequeno voltou-se assustado e quis desviar-se, mas não teve tempo.
O automóvel estava ali em cima, pega não pega. Era um carro esquisito: em vez de faróis, tinha dois olhos grandes, um azul, outro preto.
— Estou frito, suspirou o viajante esmorecendo. (Ramos, 1939, p. 7).

O encontro de Raimundo com o carro animado gera estranheza e desconfiança. O automóvel, descrito por ele como esquisito, tinha ainda características semelhantes às dele. Não fica claro se o que assustou Raimundo foram estas características ou o carro ser um objeto animado, mas o que sobressai do trecho é que ele se assusta por este automóvel ser diferente, de um jeito jamais visto por ele. Raimundo sentiu medo do desconhecido, do que não estava acostumado a ver. Escolher um automóvel tão distinto dos convencionais foi uma forma de introduzir o protagonista, com ênfase na dinâmica da estranheza, diferença, e também da alteridade.

Ao perceber Raimundo com medo, o automóvel reage: “Mas o automóvel piscou o olho preto e animou-o com um riso grosso de buzina: — Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.” (Ramos, 1939, p. 7).

Seguido do encontro com o automóvel, o herói da trama encontra uma laranjeira, que reforça essa ideia de convívio com as diferenças:

Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável:
— Faz favor.
— Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.
— Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.
— Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?
— Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?
— É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado. Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos. (Ramos, 1939, p. 7-8).

Durante toda a narrativa, Raimundo compara a sua terra de origem, que ele nomeia de Cambacará, com o país de Tatipirun e conta para muitos dos que encontra que, em seu país de origem, sentia-se diferente, inferiorizado, magoado pelo que faziam com ele pela diferença. Porém, ao longo do texto, ele também questiona este país fruto

da sua idealização. Raimundo percebe que somente suas características físicas não o fazem iguais às crianças de Tatipirun, que possuem tantas características físicas, de personalidade, de experiências e de hábitos que também os diferenciam. Em Tatipirun, ele é semelhante em alguma medida, mas se percebe e é percebido também como “o outro”:

— Ele veio de Cambacará cheio de idéias extravagantes.
— Perguntas insuportáveis, acrescentou Sira.
Raimundo observou os quatro cantos, não viu nenhuma construção.
— Está bem, não teimamos. Vocês dormem no mato, como bichos.
— Descansamos à sombra dessas rodas que giram, disse Fringo.
— Debaixo dos discos de eletrola. Sim senhor, bonitas casas. E quando chove?
— Quando chove?
— Sim. Quando vem a água lá de cima, vocês não se ensopam?
— Não acontece isso.
Raimundo abriu a boca e deu uma pancada na testa:
— Que lugar! Não faz calor nem frio, não há noite, não chove, os paus conversam. Isto é um fim de mundo. (Ramos, 1939, p. 13).

Neste trecho da história é possível notar Raimundo visto como outro, bem como ele próprio percebendo Tatipirun como estranha, como “fim de mundo”. Ele é inadequado para aquele lugar e o lugar, mesmo tendo sido criado por ele, povoado apenas por crianças com as características físicas que o desqualificam diante dos vizinhos, é também inadequado para ele. Esta ideia o faz pensar sobre as expectativas e sobre as impossibilidades da existência de um mundo ideal, sem conflitos e diferenças, que parece ter sido compreendida por Raimundo quando em diálogo com um dos meninos de Tatipirun, em que ele se manifesta sobre a ideia de todos serem transformados em meninos com sardas do seguinte modo:

— Quer ouvir o meu projeto? segredou o menino sardento.
— Ah! sim. Ia-me esquecendo. Acabe depressa.
— Eu vou principiar. Olhe a minha cara. Está cheia de manchas, não está?
— Para dizer a verdade, está.
— É feia demais assim?
— Não é muito bonita não.
— Também acho. Nem feia nem bonita.
— Vá lá. Nem feia nem bonita. É uma cara.
— É. Uma cara assim assim. Tenho visto nas poças d'água. O meu projeto é

este: podíamos obrigar toda a gente a ter manchas no rosto. Não ficava bom?
 — Para quê?
 — Ficava mais certo, ficava tudo igual.
 Raimundo parou sob um disco de eletrola, recordou os garotos que mangavam dele. [...]
 — Qual é a sua opinião? perguntou o sardento.
 Raimundo hesitou um minuto:
 — Não sei não. Eles caçoam de você por causa da sua cara pintada?
 — Não. São muito boas pessoas. Mas se tivessem manchas no rosto, seriam melhores.
 [...]
 — Para falar com franqueza, eu acho. Não presta não. Como é que você vai pintar esses meninos todos?
 — Ficava mais certo.
 — Ficava nada! Eles não deixam.
 — Era bom que fosse tudo igual.
 — Não senhor, que a gente não é rapadura. (Ramos, 1939, p. 14).

Tal episódio acontece no capítulo dezesseis. Considerando que a história é composta por vinte capítulos, é já na fase final da trama que começam a ser mostradas as mudanças pelas quais passa Raimundo, no que se refere ao modo como ele interpreta as diferenças e o valor da alteridade nas relações. É ele quem explica para o outro menino que “não presta serem todos iguais”, que as pessoas não são “rapadura”.

Raimundo passa de alguém que antes queria todos iguais, a alguém que defende que o mundo é um lugar melhor quando há diversidade. Para tanto, ele precisou se ver como semelhante para depois compreender suas diferenças como especificidades. Brandão (1986, p. 7) sobre este aspecto do reconhecimento, desconhecimento e conhecimento de si, como elementos importantes para a construção das relações de alteridade diz:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. [...] O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. [...] O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (Brandão, 1986, p. 7).

Raimundo se percebe diferente neste mundo que idealizou, que criou para si, ou

seja, mesmo na semelhança é um ser singular, como todos os outros moradores deste mundo, Tatipirun, são, ainda que, como ele, tenham um olho azul e outro preto e sejam todos carecas. O que o faz perceber que a compreensão destas diferenças pela dialética do que é e o que não se é, não se encerra na imagem imediata que se tem de si. Tal percepção gera nele o amadurecimento. Este amadurecimento se mostra ainda mais evidente no último capítulo, quando ele decide deixar Tatipirun e voltar para casa, como se vê no seguinte trecho:

—Quer dizer que volta para Cambacará, não é? coaxou a rã na beira da poça.
— Volto, sim senhora. Volto com pena, mas volto.
— Faz tolice, exclamou o tronco. Onde vai achar companheiros como esses que há por aqui?
— Não acho não, seu Tronco. Sei perfeitamente que não acho. Mas tenho obrigações, entende? Preciso estudar a minha lição de geografia. Adeus.
[...]
Quero bem a vocês. Vou ensinar o caminho de Tatipirun aos meninos da minha terra, mas talvez eu mesmo me perca e não acerte mais o caminho. Não tornarei a ver a serra que se baixa, o rio que se fecha para a gente passar, as árvores que oferecem frutos aos meninos, as aranhas vermelhas que tecem essas túnicas bonitas. Não voltarei. Mas pensarei em vocês todos, no Pirengo e no Fringo, no anãozinho e no sardento, na Sira, na Talima, na Caralâmpia.
(Ramos, 1939, p. 19-20).

Raimundo reconhece que, por mais que se sinta confortável em Tatipirun, não pode permanecer lá, precisa voltar para suas “obrigações”, para sua vida exterior. Deixar o lugar imaginário e ideal é voltar para a realidade com todos os seus desafios. Cogita não mais poder voltar para este país imaginário, pois talvez nem saiba o caminho. Esta é uma perfeita metáfora do seu amadurecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário possui o valor estético, lúdico e pode contribuir para a construção de imagens mentais e ampliação do repertório para as crianças, essas dimensões, entretanto, não precisam estar apartadas da dimensão social do texto, das possibilidades de discutir sobre temas relevantes para os sujeitos em formação escolar.

Este artigo trouxe uma discussão panorâmica dos aspectos relacionados à diferença e possíveis de serem tratados no texto. Através das experiências do personagem Raimundo, as crianças podem pensar sobre sua forma de estarem no mundo

e sobre a forma como são tratadas. Compreender como são múltiplas as características que diferenciam os indivíduos e questionar seus próprios preconceitos e subjetividades.

A alteridade, a identidade e a diferença são apenas algumas possibilidades para se trabalhar com *A terra dos meninos pelados*. Uma leitura mais atenta revelaria outros aspectos possíveis de serem abordados para discutir as relações humanas, como a construção da maturidade mediante conflitos, por exemplo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis. **Testamento de Mário de Andrade e outras reportagens**. Rio de Janeiro: MEC; Cadernos de Cultura, 1974.

BARENGHI, Mário. Para que serve a literatura? **Doppiozero**, jun. 2017.

BRANDÃO, CR. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. In SILVA, M.C., and BERTOLETTI, E.N.M. (Orgs.). **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

HANSEN, Patrícia Santos. Nação, infância e seus outros: literatura infantil brasileira do século XIX ao início do XX. **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 265, p. 263-285, 2022.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa P. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 36, p. 97-110, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4Jd4BDqVFQVQLzNykYnYPpQ/#>. Acesso em: 14 out. 2023.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record, 1939. [Online] LeLivros. Disponível em: https://ddcus.org/pdf/summer_reading/8th_Grade/A%20Terra%20dos%20Meninos%20Pelados%20-%20Graciliano%20Ramos%20-%20BESP%208%20Portuguese.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

CAPÍTULO 14 - JUDICIALIZAÇÃO DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA: A Atuação da Defensoria Pública da União como Instrumento de Efetivação dos Direitos Sociais

TITLE IN ENGLISH JUDICIALIZATION OF THE CONTINUOUS CASH BENEFIT (BPC): The Role of the Federal Public Defender's Office (DPU) in the Enforcement of Social Rights in Brazil

Bianca Angelo Andrade de Araújo Corrêa ¹

¹ Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0000-4080-2364>. E-mail: bianca.andrade@dpu.def.br.

RESUMO

Este estudo analisa a atuação da Defensoria Pública da União (DPU) na efetivação do Benefício de Prestação Continuada (BPC), destacando as intersecções entre seguridade social e direito civil no contexto brasileiro. O BPC, previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é um benefício assistencial não contributivo destinado a idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade econômica. Apesar de sua relevância, sua operacionalização apresenta desafios, especialmente no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), cuja lógica historicamente vinculada à previdência contributiva não se adequa às especificidades da assistência social. O texto identifica como principais barreiras a rigidez dos critérios de renda, dificuldades na aplicação do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência e a digitalização dos serviços, que agravam a exclusão social. Nesse cenário, a DPU assume papel fundamental, atuando desde a orientação jurídica até a judicialização, que frequentemente se torna o único caminho para garantir o acesso ao benefício. Os dados revelam uma alta taxa de judicialização, refletindo a fragilidade do modelo administrativo e a centralidade do Judiciário na efetivação dos direitos sociais. Conclui-se que a judicialização do BPC é resultado tanto de falhas institucionais quanto das contradições estruturais do Estado brasileiro. O fortalecimento da DPU e a reestruturação da gestão do BPC são apontados como medidas essenciais para assegurar a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Benefício de Prestação Continuada. Defensoria Pública da União. Direitos Sociais. Judicialização. Seguridade Social.

ABSTRACT

This study analyzes the role of the Federal Public Defender's Office (DPU) in ensuring access to the Continuous Cash Benefit (BPC), highlighting the intersections between social security and civil law in the Brazilian context. The BPC, established by the 1988 Federal Constitution and regulated by the Organic Law of Social Assistance (LOAS), is a non-contributory social assistance benefit granted to elderly individuals and persons with disabilities in situations of economic vulnerability. Despite its social relevance, the operationalization of the BPC faces significant challenges, especially within the National Institute of Social Security (INSS), whose logic, historically linked to contributory social insurance, does not align with the specificities of social assistance. The study identifies key barriers such as the rigidity of income criteria, difficulties in applying the biopsychosocial model for disability assessment, and the digitalization of services, which further exclude already vulnerable populations. In this context, the DPU plays a crucial role, acting from legal guidance to judicialization, often the only viable path to guarantee access to the benefit. The data reveal a high rate of judicialization, reflecting both the fragility of the administrative model and the central role of the judiciary in ensuring social rights. The analysis concludes that BPC judicialization results from institutional failures and structural contradictions within the

Brazilian State. Strengthening the DPU and restructuring the management of the BPC are essential measures to safeguard citizenship and the dignity of the human person.

Keywords: Continuous Cash Benefit. Federal Public Defender's Office. Social Rights. Judicialization. Social Security.

1. INTRODUÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERSEÇÃO ENTRE SEGURIDADE SOCIAL E DIREITO PREVIDENCIÁRIO SOB A ÓTICA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO

A Constituição Federal de 1988, estabelece um conjunto de princípios fundamentais que orientam a organização política, econômica e social do país. Esses princípios — soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valorização do trabalho, livre iniciativa e pluralismo político — constituem os alicerces sobre os quais se estrutura o ordenamento jurídico brasileiro. Embora possuam igual hierarquia normativa, destaca-se, especialmente no campo das políticas sociais, a centralidade do princípio da dignidade da pessoa humana, diretamente vinculado à realização da cidadania e à efetivação dos direitos fundamentais. Esse princípio funciona como vetor interpretativo que irradia seus efeitos sobre todo o sistema jurídico, especialmente na construção e na consolidação dos direitos sociais, os quais se desdobram, expandem e se reconfiguram historicamente, à medida que as demandas da vida social se tornam mais complexas e exigem respostas mais abrangentes.

O acesso à educação, saúde, previdência social, assistência, moradia, trabalho e segurança não deve ser visto como mera concessão estatal, mas como expressão concreta da cidadania e da dignidade humana. Nesse sentido, a condição de incapacidade laborativa, seja por idade ou deficiência, não pode e não deve ser um impedimento para o usufruto desses direitos. Ao contrário, tais situações reforçam a necessidade de proteção por meio de políticas públicas robustas e de instrumentos jurídicos que assegurem o pleno exercício dos direitos fundamentais, especialmente aqueles vinculados à seguridade social.

É nesse cenário que se insere a atuação da Defensoria Pública da União (DPU), órgão permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, responsável por prestar assistência jurídica integral e gratuita às pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social. Para além de seu caráter jurídico, a DPU desempenha um papel estratégico na efetivação dos direitos sociais, funcionando como um canal direto de

vocalização das demandas populares. O atendimento inicial realizado pelo órgão não se limita a uma escuta técnica, mas constitui um espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre as condições de vida da população brasileira, especialmente dos segmentos mais empobrecidos e marginalizados.

A intersecção entre o direito previdenciário, os direitos civis e a assistência social emergem de forma contundente na atuação cotidiana da DPU, particularmente em demandas relacionadas ao acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC). Este benefício, tem como finalidade garantir um salário-mínimo mensal a idosos com 65 anos ou mais e a pessoas com deficiência de qualquer idade, desde que comprovada a situação de vulnerabilidade socioeconômica. Trata-se, portanto, de um benefício assistencial não contributivo, essencial para assegurar condições mínimas de existência àqueles que, por impedimentos de longo prazo ou pela velhice, encontram-se impossibilitados de prover sua própria manutenção.

Entretanto, a realidade operacional do sistema previdenciário brasileiro, administrado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), evidencia obstáculos significativos para a efetiva concretização desse direito. A rigidez dos critérios administrativos, as interpretações restritivas quanto à renda familiar, bem como as barreiras impostas pela burocracia digitalizada resultam, frequentemente, na indeferimento dos pedidos de BPC, mesmo quando os requerentes preenchem todos os requisitos legais.

Neste contexto, a atuação da DPU se torna não apenas relevante, mas muitas vezes a única alternativa viável para os cidadãos que veem seus direitos negados na via administrativa. A judicialização dos processos relativos ao BPC, embora prevista como uma medida excepcional, transforma-se em uma estratégia recorrente de acesso à justiça e à proteção social. Ao judicializar tais demandas, a DPU não apenas defende casos individuais, mas também cumpre uma função coletiva de fortalecimento dos direitos sociais, enfrentando, na esfera judicial, as contradições estruturais que permeiam a operacionalização das políticas públicas no Brasil.

Diante disso, o relato e a análise da experiência como servidora da DPU na defesa dos cidadãos hipossuficientes na luta pelo acesso ao BPC revelam-se como instrumento relevante de reflexão acadêmica e social. Essa análise permite compreender

como se articulam, na prática, os campos do direito civil, do direito previdenciário e da seguridade social, sob a perspectiva crítica da atuação institucional da Defensoria Pública. Assim, buscamos contribuir para o fortalecimento dos direitos sociais, oferecendo uma leitura que evidencia tanto os avanços quanto os desafios na efetivação da proteção social no Brasil contemporâneo.

2. A GÊNESE DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DE SUA OPERACIONALIZAÇÃO PELO INSS

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) constitui-se como uma das principais expressões da política de assistência social no Brasil contemporâneo. De acordo com o Ministério da Cidadania, até março de 2025 mais de 6,25 milhões de brasileiros foram contemplados pelo benefício, dos quais 3,58 milhões são pessoas com deficiência e 2,66 milhões são idosos¹³. Embora se trate de uma política consolidada atualmente, sua instituição é relativamente recente no contexto brasileiro, sendo fruto das lutas sociais ocorridas no processo de redemocratização do país.

Anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, a Renda Mensal Vitalícia (RMV), era a principal política pública nacional voltada para pessoas em situação de vulnerabilidade. Criado pela Lei nº 6.179, de 1974 este benefício, no valor de 60% do salário-mínimo, era destinado a pessoas idosas com mais de 70 anos e àquelas consideradas incapacitadas para o trabalho, desde que pudessem comprovar filiação ao regime previdenciário por no mínimo 12 meses, ou comprovar vínculo empregatício por cinco anos, consecutivos ou não. Também eram contemplados os cidadãos que tivessem ingressado no sistema de Previdência após os 60 anos, sem direito a benefícios regulamentares, desde que não possuíssem renda superior ao valor da RMV (BOSCHETTI, 2006).

Destacamos que esta configuração revela um modelo profundamente excludente, dado que a concessão do benefício era associada à comprovação de vínculo contributivo. O ponto de partida desta política se dava pela sistemática exclusão da imensa parcela da população brasileira que vivia em condições de informalidade laboral ou em situação de impedimento permanente para o trabalho, especialmente pessoas com

¹³ <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/vis/data3/v.php?vsc=z0jbCH>. Acesso em 23 de maio de 2025.

deficiência. Também é importante notarmos que o valor atribuído ao RMV, inferior ao salário-mínimo, por si só já representa uma profunda contradição em um desenho institucional de programa social. O salário-mínimo, a despeito dos inúmeros questionamentos à sua metodologia de cálculo, é entendido como o valor mínimo necessário para que uma família possa manter condições de subsistência. Por este motivo, um benefício inferior a este patamar não pode ser considerado suficiente para garantir a manutenção da vida de seus beneficiários em condições socialmente consideradas dignas.

A Constituição Federal de 1988 trouxe um grande marco para os direitos sociais no Brasil, ao reconhecer a Assistência Social como política pública integrante do sistema de seguridade social, juntamente com a Saúde e a Previdência Social. Neste bojo, o texto normativo estabeleceu a garantia de um salário-mínimo mensal às pessoas com deficiência e aos idosos que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por suas famílias.

Destacamos aqui duas importantes características desta política pública: em contraposição a seu antecessor, o Benefício de Prestação Continuada não está vinculado a qualquer tipo de contribuição previdenciária ou vínculo empregatício – denotando seu caráter essencialmente assistencial. Além disso, a delimitação de um salário-mínimo como valor do benefício trouxe maior coerência ao projeto público de assistência social, pelo menos a nível institucional. Isto porque se reconheceu que todos os cidadãos em situação de comprovada incapacidade de trabalhar em decorrência da idade ou deficiência têm direito ao salário-mínimo. Este, é juridicamente reconhecido como o valor mínimo que deve ser pago mensalmente ao trabalhador para manter suas condições de vida. Em outras palavras, a mudança legislativa equiparou o direito à subsistência dos beneficiários do BPC ao direito dos trabalhadores em geral.

Contudo, a Constituição garantiu apenas o primeiro passo para a instituição dessa política, que carecia de regulamentação específica por legislação própria. Esta seria responsável por definir os critérios para a gestão, a manutenção, financiamento e o acesso à Assistência Social. Apenas cinco anos depois, em dezembro de 1993 foi finalmente aprovada a Lei Federal n. 8742/ 93, Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Ainda foi necessário um longo caminho até a efetiva implementação do

benefício, que ocorreu em janeiro de 1996 após a publicação do Decreto n. 1744/1995. Assim, sete anos após a garantia constitucional do BPC, se iniciaram os pagamentos aos beneficiários. O Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), foi designado como responsável pela gestão do BPC, seguindo assim até os dias atuais.

Ainda que uma avaliação ética sobre a situação de vulnerabilidade social enseje um estudo técnico e aprofundado sobre a realidade de um indivíduo ou família, incluindo entrevistas, visitas locais e análise documental, do ponto de vista legislativo, as regras de concessão do BPC se circunscrevem aos parâmetros de renda, idade e atestado médico nos casos de deficiência. Nos termos da LOAS, a família incapaz de prover a manutenção da pessoa portadora de deficiência ou idosa é aquela cuja renda mensal per capita é inferior a um quarto do salário-mínimo. Idoso é classificado como o cidadão que possua 65 anos ou mais. Já a deficiência é atestada por laudo médico. Conforme destacado por Mota (2008), a adoção de um critério estrito de renda para aferição da pobreza, além da medicalização da deficiência, limita a abrangência da política, fragilizando os princípios da universalidade e da proteção social ampla.

Ainda assim, não se pode desconsiderar o impacto social do BPC. Para um contingente expressivo da população em situação de extrema pobreza, constituída por idosos e pessoas com deficiência, o benefício representa um meio de garantir uma renda de sobrevivência que não pode ser obtida por meio do trabalho assalariado. Além disso, a vinculação do valor do BPC ao salário-mínimo constitui um elemento de centralidade, tanto no aspecto econômico quanto no simbólico, pois significa reconhecer o direito à existência digna, independente da capacidade produtiva do indivíduo.

Uma das contradições mais evidentes do modelo de gestão do BPC é a sua operacionalização pelo INSS. Como argumenta Maciel (2008), o INSS é uma instituição cuja lógica de funcionamento está estruturada a partir da previdência social contributiva, o que faz com que a gestão de um benefício assistencial, desvinculado da lógica contributiva, se configure como um elemento estranho dentro da instituição. Tal desenho institucional resulta em tensões operacionais e administrativas, além de práticas excludentes.

Sob a ótica da previdência, o direito é construído a partir da relação entre contribuição e benefício. O trabalhador que contribui mais, recebe mais. O trabalhador

que contribui por mais tempo, garante proteção mais robusta. Isso se reflete não apenas nos benefícios regulares, como aposentadorias e pensões, mas também nos benefícios de risco, como auxílio-doença e auxílio-reclusão. Por outro lado, na assistência social, a lógica é justamente a supremacia das necessidades sobre a capacidade contributiva. A prioridade é dada àqueles que menos têm, guiada pelos princípios da universalidade dos direitos e da equidade.

Assim, a gestão do BPC dentro do INSS, uma instituição com cultura organizacional voltada à previdência, gera distorções, dificuldades de acesso e resistências burocráticas. Esta situação se agravou com a implantação, a partir de 2016, do Projeto INSS Digital, que migrou o atendimento para plataformas virtuais, como o “Meu INSS”. Para um público majoritariamente composto por pessoas com deficiência e idosos, de baixa renda, baixa escolaridade e, muitas vezes, sem acesso à internet, a digitalização dos serviços representou um novo obstáculo no acesso ao direito.

Outro ponto crítico refere-se à própria avaliação da deficiência, requisito indispensável para a concessão do benefício. A legislação brasileira, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no ordenamento jurídico pelo Decreto nº 6.949/2009, adota o modelo biopsicossocial, conforme definido no Art. 20, §2º, da LOAS:

Para efeito de concessão deste benefício, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 1993)

Isso significa que o simples diagnóstico médico não é suficiente para caracterizar a deficiência no âmbito do BPC. É necessário comprovar que o impedimento, combinado às barreiras sociais, gera restrições significativas na participação social, afetando a vida cotidiana, o acesso ao trabalho, à educação e aos espaços de convívio.

Apesar desse avanço normativo, na prática, tanto a avaliação médica quanto a avaliação social são realizadas por servidores do próprio INSS, o que frequentemente resulta em indeferimentos sem fundamentação clara e sem possibilidade de acompanhamento qualificado pelas equipes da assistência social local. Como destacam

Vaitsman e Vasconcelos (2017), essa configuração acarreta uma fragmentação das responsabilidades entre as políticas públicas, dado que não há articulação efetiva entre o INSS e os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), impedindo o acompanhamento e a orientação adequada aos requerentes do benefício.

Diante dessas barreiras administrativas e operacionais, a judicialização do acesso ao BPC tem se consolidado como uma estratégia recorrente para assegurar o direito negado administrativamente. Nesse contexto, a atuação da DPU e de outros órgãos do sistema de justiça social se torna fundamental para assegurar a efetividade do direito à proteção social.

3. A JUDICIALIZAÇÃO DO BPC – ESTUDO DE CASO DA DPU

A Defensoria Pública da União (DPU), criada pela Lei Complementar nº 80 de 1994, constitui-se como um dos pilares fundamentais do acesso à justiça no Brasil, especialmente para as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sua função institucional ultrapassa a mera representação judicial, englobando também a promoção da igualdade no acesso aos direitos, a mediação de conflitos, o acompanhamento das políticas públicas e a defesa coletiva dos interesses dos grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a DPU se consolida como uma ferramenta indispensável na proteção e expansão dos direitos fundamentais, sobretudo no que tange à efetivação da seguridade social.

O papel do direito, neste contexto, é essencial não apenas na formulação normativa das políticas públicas, mas também como instrumento de resolução dos conflitos que surgem das insuficiências e limitações do próprio Estado na implementação desses direitos. A judicialização das demandas sociais, particularmente no campo da assistência social, evidencia, por um lado, as contradições do modelo de proteção social brasileiro e, por outro, revela a centralidade do sistema de justiça como espaço de luta pelo reconhecimento e pela efetivação de direitos.

No campo da seguridade social, a atuação da DPU tem sido especialmente relevante nas demandas relativas ao Benefício de Prestação Continuada. Entretanto, a operacionalização do BPC no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social apresenta barreiras significativas, tanto de natureza burocrática quanto técnica, que

frequentemente resultam no indeferimento dos pedidos, mesmo quando os solicitantes preenchem os requisitos legais. Esse cenário tem levado à intensificação da judicialização dos processos, com um expressivo aumento da demanda por assistência jurídica junto à DPU.

Dados extraídos do Sistema de Informações da Defensoria Pública da União (SISDPU) demonstram que, no ano de 2024, foram registradas aproximadamente 21,1 mil demandas relacionadas ao BPC, em todas as unidades da DPU espalhadas pelo território nacional. Esse volume é significativo quando comparado ao total de 779 mil novos benefícios concedidos no país no mesmo período, segundo dados oficiais disponibilizados pelo Portal da Transparência do Governo Federal¹⁴. Esses números indicam que uma parcela relevante da população encontra na DPU a única via efetiva para buscar a reparação de direitos negados na esfera administrativa.

O atendimento inicial na DPU representa uma etapa estratégica para viabilizar o acesso à justiça. As unidades da Defensoria contam com equipes treinadas para realizar acolhimento humanizado, que inclui desde a orientação jurídica, o levantamento da documentação necessária até a formulação de relatos dos fatos que motivaram a busca por auxílio jurídico. Esse modelo de atendimento busca superar as barreiras estruturais que caracterizam a realidade da população de baixa renda, como baixos níveis de escolaridade, dificuldade de compreensão dos trâmites burocráticos e exclusão digital.

É relevante destacar que, diferentemente do processo administrativo conduzido pelo INSS, para o ingresso do cidadão na DPU não é exigida a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) como condição prévia. Isso decorre do fato de que, na maioria dos casos, o cidadão já teve sua solicitação indeferida administrativamente, muitas vezes por questões cadastrais, o que justifica a flexibilização desse requisito na esfera da Defensoria.

Uma vez instaurado o Processo de Assistência Jurídica (PAJ), o caso é designado a um Defensor Público Federal, que dará seguimento às providências cabíveis. A atuação da DPU se inicia preferencialmente pela tentativa de solução administrativa, mediante o envio de ofícios ao INSS solicitando acesso ao processo administrativo que originou o indeferimento. Essa análise prévia permite verificar se o indeferimento

¹⁴ <https://portaldatransparencia.gov.br/download-de-dados/bpc>. Acesso em 20 de maio de 2025.

decorreu de falhas sanáveis, como ausência de documentos, informações inconsistentes ou pendências no CadÚnico.

Nos casos em que o problema decorre unicamente da falta de documentação ou de atualização cadastral, a DPU orienta o cidadão quanto aos procedimentos necessários para regularização, buscando, sempre que possível, resolver a questão sem acionar o Poder Judiciário. Esse modelo de atuação é coerente com a própria missão institucional da Defensoria, que não se limita à judicialização, mas inclui também atividades de educação em direitos e mediação de conflitos.

Por outro lado, quando o indeferimento resulta da interpretação técnica dos laudos elaborados pelos peritos do INSS, especialmente nas avaliações sociais e médicas, a via judicial se impõe como caminho necessário. As avaliações realizadas pelo INSS muitas vezes refletem uma lógica ainda atrelada ao modelo contributivo da previdência social, resultando em análises restritivas que desconsideram, por vezes, as condições concretas de vida dos requerentes. As principais causas de indeferimento são: (a) laudos sociais que atribuem pontuação inferior ao mínimo exigido para caracterização da vulnerabilidade; (b) pareceres médicos que não reconhecem o impedimento de longo prazo necessário à concessão do benefício.

Quando o indeferimento decorre do laudo social, a atuação da DPU se concentra em demonstrar que o cidadão efetivamente se enquadra nos critérios de vulnerabilidade definidos pela LOAS. Para tanto, faz-se uso de pareceres técnicos elaborados por profissionais da Assistência Social, seja do quadro da própria Defensoria, seja em cooperação com os CRAS do município de residência do assistido. Esses laudos complementares são fundamentais para confrontar a análise realizada pelo INSS e fornecer elementos robustos ao Poder Judiciário.

Em relação aos indeferimentos médicos, a Defensoria orienta o assistido a reunir todos os exames, laudos e relatórios médicos disponíveis, especialmente aqueles emitidos por profissionais vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS). A DPU, então, estrutura uma tese jurídica que demonstra como os impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais do requerente, em interação com as barreiras sociais e econômicas, comprometem sua plena participação na vida social, nos termos do modelo biopsicossocial adotado pela legislação brasileira desde a ratificação da Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional (Decreto nº 6.949/2009).

Os processos judiciais relativos ao BPC geralmente tramitam nos Juizados Especiais Federais (JEFs), uma vez que envolvem causas de pequeno valor (até 60 salários-mínimos). Essa tramitação oferece maior celeridade em comparação com outros ritos processuais. Além disso, considerando a situação de extrema vulnerabilidade dos demandantes, é comum que a DPU solicite a antecipação dos efeitos da tutela, quando presentes elementos que demonstrem risco de dano irreparável ou de difícil reparação — como ausência de meios para custear alimentação, medicamentos ou moradia.

De acordo com os dados do SISDPU, em 2024, a taxa de judicialização dos atendimentos relacionados ao BPC foi de aproximadamente 73%, o que demonstra a centralidade da via judicial como mecanismo de acesso à proteção social. Esse dado também reflete uma fragilidade estrutural na gestão do benefício pelo INSS, que, muitas vezes, transfere ao Judiciário a responsabilidade de efetivar direitos que deveriam ser garantidos na esfera administrativa.

Uma vez obtida decisão judicial favorável, outro setor especializado da DPU é acionado — a Coordenação Nacional de Cálculos e Contadoria. Esse setor é responsável por assegurar que os valores retroativos, desde o primeiro requerimento administrativo, sejam corretamente apurados e corrigidos. Essa atuação é crucial, pois garante que o cidadão não apenas passe a receber o benefício de forma contínua, mas também que seja reparado financeiramente pelos períodos em que esteve desamparado em razão da negativa administrativa.

Quando há resistência ou inércia por parte do INSS no cumprimento das decisões judiciais, a DPU pode pleitear a incidência de multas diárias, mecanismo processual que visa compelir a Administração Pública a cumprir a ordem judicial em tempo hábil. Tal medida revela-se fundamental para evitar que a morosidade institucional prejudique ainda mais pessoas já em situação de vulnerabilidade extrema.

Portanto, a atuação da DPU na judicialização dos processos relativos ao BPC não se restringe à defesa individual de direitos, mas se constitui como uma estratégia coletiva de enfrentamento às limitações do Estado na efetivação dos direitos sociais. A judicialização, ainda que não deva ser entendida como solução ideal, revela-se

atualmente como uma via imprescindível de acesso aos direitos fundamentais, especialmente em um contexto de crescente burocratização dos serviços públicos e de retração das políticas sociais. Nesse sentido, o fortalecimento da DPU, tanto em termos estruturais quanto no reconhecimento de seu papel social, emerge como condição necessária para a ampliação da cidadania e para a materialização dos princípios constitucionais que regem o Estado brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que o Benefício de Prestação Continuada (BPC) se constitui como um dos mais relevantes instrumentos de efetivação dos direitos sociais no Brasil contemporâneo, especialmente para os segmentos mais vulneráveis da população, como pessoas idosas e pessoas com deficiência. Contudo, apesar de sua importância normativa e social, o percurso para acessar esse direito é frequentemente atravessado por obstáculos institucionais, operacionais e jurídicos que comprometem sua efetividade na prática cotidiana.

Ao longo do desenvolvimento do texto, evidenciou-se que as barreiras administrativas impostas pelo INSS — responsável pela gestão do BPC — operam como mecanismos de restrição ao acesso. Tais barreiras estão relacionadas, por um lado, às limitações estruturais e tecnológicas do próprio órgão, e, por outro, a interpretações restritivas dos critérios legais, particularmente no que se refere à aferição de renda familiar e à caracterização da deficiência segundo parâmetros médicos e sociais. A adoção de critérios excessivamente burocráticos e descolados da realidade social dos requerentes transforma a concessão de um direito constitucional em um processo altamente excludente.

Neste cenário, a DPU surge como um ator institucional central, funcionando não apenas como espaço de defesa individual de direitos, mas também como agente de mediação entre o cidadão e o Estado, especialmente no que diz respeito às contradições existentes entre a formalização dos direitos sociais no ordenamento jurídico e sua efetiva realização no cotidiano. A atuação da DPU no campo do BPC materializa o princípio da dignidade da pessoa humana, na medida em que possibilita a concretização

dos direitos fundamentais a partir da atuação jurídica estratégica, tanto no âmbito administrativo quanto judicial.

Os dados empíricos analisados demonstram que a judicialização do BPC não constitui um fenômeno isolado, mas, ao contrário, representa uma estratégia sistemática de resistência e reivindicação de direitos por parte da população hipossuficiente. O expressivo número de demandas registradas na DPU em 2024, e a elevada taxa de judicialização, refletem não apenas a insuficiência das respostas administrativas, mas também uma tendência estrutural em que o acesso aos direitos sociais, especialmente os de caráter assistencial, depende cada vez mais da intermediação do sistema de justiça.

Se, por um lado, a judicialização garante o acesso ao BPC para milhares de pessoas que tiveram seus pedidos indeferidos na via administrativa, por outro, evidencia-se uma transferência indevida da responsabilidade do Estado — em sua função administrativa — para o Poder Judiciário. Essa dinâmica acarreta não apenas sobrecarga ao sistema de justiça, mas também contribui para aprofundar as desigualdades, uma vez que os cidadãos que não possuem informação, suporte institucional ou condições de acionar a DPU podem permanecer desassistidos.

Além disso, a análise permitiu compreender que a lógica de funcionamento do INSS, ainda fortemente ancorada em uma cultura previdenciária contributiva, se mostra inadequada para a gestão de benefícios assistenciais, como é o caso do BPC. Essa inadequação estrutural compromete não apenas a eficiência administrativa, mas, sobretudo, a função social do benefício, que deveria operar como instrumento de proteção à vida e de promoção da dignidade humana.

Diante desse panorama, torna-se evidente que fortalecer a Defensoria Pública da União é condição indispensável para garantir o acesso aos direitos fundamentais, especialmente para os grupos em situação de vulnerabilidade econômica e social. Isso significa ampliar seus quadros de defensores, investir em formação continuada, fortalecer a articulação interinstitucional com a política de assistência social (CRAS, CREAS, SUAS) e aprimorar seus instrumentos tecnológicos de atendimento.

Do ponto de vista das políticas públicas, é necessário repensar o modelo de gestão do BPC, assegurando maior articulação com os princípios que regem a assistência social no Brasil, particularmente aqueles expressos na Constituição Federal

de 1988 e na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Isso implica superar a lógica restritiva e burocrática atualmente vigente, avançando na direção de um modelo centrado nos princípios da universalidade, da equidade e da dignidade da pessoa humana.

Por fim, conclui-se que a luta pelo acesso ao BPC, tal como revelado na experiência da Defensoria Pública da União, não se resume a uma disputa sobre procedimentos administrativos, mas representa uma disputa mais ampla sobre o próprio sentido dos direitos sociais no Brasil contemporâneo. A judicialização, neste contexto, emerge não como uma anomalia, mas como expressão das contradições de um Estado que, embora formalmente comprometido com a promoção da justiça social, ainda apresenta severas limitações na sua capacidade de garantir direitos de forma universal, equânime e efetiva. O fortalecimento dos instrumentos de defesa pública e a revisão das práticas institucionais excludentes constituem, portanto, caminhos indispensáveis para a concretização de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e está vinculado ao Projeto de Pesquisa “O trabalho nas políticas públicas no Brasil: análise das tendências contemporâneas”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

REFERÊNCIAS

- BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONFIM, Symone Maria Machado. *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BOSCHETTI, I. *Seguridade social e trabalho: paradoxo na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil*. Brasília: Letras Livres; Editora UnB, 2006.

BRASIL. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011*. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112470.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Nota Técnica nº 03 DBA/SNAS/MDS, de 21 de março de 2016*. Sobre as concessões judiciais do BPC e sobre o processo de judicialização do benefício. Brasília, DF: MDS, 2016.

MACIEL, C. A. B. *Benefício de Prestação Continuada: as armadilhas*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2008.

MOTA, A. E. (org.). *O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VAITSMAN, J.; VASCONCELOS, L. de. Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com deficiência: barreiras de acesso e lacunas intersetoriais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 11, p. 3363-3373, nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.21012017>.

CAPÍTULO 15 - GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: expectativas da política pública na perspectiva da educação para a humanidade

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE 21ST CENTURY: public policy expectations from the perspective of education for humanity

Cleonice Moreira Lino¹
Cleverson Moreira Lino²

¹ Mestre em Educação pela Faculdade Uninove. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-1484-3652> E-mail: cleonice.moreiralino@gmail.com

² Doutorando em Educação (UFPI). Mestre em Direito Constitucional (IDP). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0002-1579>

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica das expectativas e possibilidades da gestão da política pública educacional no século XXI, com base em uma perspectiva humanista orientada pela formação integral, pela justiça social e pela superação das desigualdades estruturais. Por meio de revisão bibliográfica, articulam-se contribuições de autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Martha Nussbaum, Miguel Arroyo e Fernando Hernández, bem como diretrizes internacionais, a exemplo da Agenda 2030 da ONU. Sustenta-se que a educação deve promover a cidadania planetária, o diálogo intercultural e a justiça cognitiva, exigindo da gestão pública um compromisso ético com a equidade, a participação democrática e a valorização da diversidade epistêmica.

Palavras-chave: Gestão educacional. Políticas públicas. Justiça social. Epistemologias do Sul. Educação humanista

ABSTRACT

This article offers a critical analysis of the expectations and possibilities surrounding the management of public educational policy in the 21st century, grounded in a humanistic perspective committed to holistic development, social justice, and the reduction of structural inequalities. Through a bibliographic review, the study brings together theoretical contributions from authors such as Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Martha Nussbaum, Miguel Arroyo, and Fernando Hernández, as well as international guidelines such as the United Nations' 2030 Agenda. It argues that education must foster planetary citizenship, intercultural dialogue, and cognitive justice, demanding from public management an ethical commitment to equity, democratic participation, and the appreciation of epistemic diversity.

Keywords: Educational management. Public policy. Social justice. Epistemologies of the South. Humanistic education

1. INTRODUÇÃO

A educação no século XXI enfrenta problemas complexos, mudanças globais, crises civilizacionais e profundas disparidades sociais. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais devem basear-se em uma perspectiva humanista, democrática e sustentável. O surgimento de novos paradigmas civilizacionais convoca a educação pública a expandir seu papel social, não apenas em termos de integração econômica,

mas também na criação de sujeitos cômicos, éticos e críticos comprometidos com a transformação das realidades em que estão inseridos.

Refletir sobre a gestão educacional fora das lógicas tecnocráticas, burocratizadas e voltadas para a eficiência torna-se um imperativo ético e político. Tempos desafiadores, conclamam por gestores educacionais que sejam entusiastas de práticas humanas emancipadoras agindo como articuladores que carregam seu fazer de significados, mediando conflitos e criando juntos aos coletivos novas possibilidades de ação que respondam às necessidades do contexto educacional. Neste artigo apresenta-se uma reflexão crítica sobre as expectativas e as possibilidades da gestão educacional como agente de justiça social sob a ideia de "educação para a humanidade", entrelaçando contribuições teóricas com documentos internacionais, como a Agenda 2030 da ONU.

Vale destacar que a concepção de gestão educacional aqui abordada se refere ao conjunto articulado de práticas político-pedagógicas voltadas à organização, coordenação e mediação dos processos educativos nos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas instituições escolares. Seu foco está na promoção da equidade, da participação democrática e da formação integral dos sujeitos, superando modelos tecnicistas de administração. Abrange desde a formulação e implementação de políticas públicas até a condução cotidiana das escolas, envolvendo diversos atores sociais (profissionais da educação, família e estudantes) numa gestão participativa e democrática com integração intersetorial (saúde, assistência social e cultura). A gestão educacional não se limita à elaboração das políticas, mas compreende sua aplicação situada e crítica nos territórios, articulando decisões políticas, práticas pedagógicas e dimensões socioculturais da vida escolar.

Historicamente, essa política de educação pública tem sido marcada por procedimentos verticais e apenas por resultados puramente quantitativos. No entanto, a ideia de educação que prioriza a equidade, o reconhecimento da diversidade e a construção do conhecimento a partir do coletivo tem sido questionada por movimentos sociais, intelectuais e organizações internacionais. Portanto, a visão humanista da gestão educacional sugere uma subtração da prestação de contas fora do contexto, abrindo, assim, o campo para o diálogo, para ouvir a colaboração daqueles envolvidos.

Além disso, autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Martha Nussbaum e Miguel Arroyo, contribuem com suas ideias para reconsiderar a direção da gestão educacional a partir da perspectiva de princípios como justiça cognitiva, pensamento complexo, desenvolvimento do potencial humano e valorização dos sujeitos periféricos populares. Essas contribuições teóricas também estão interseccionadas por diretrizes internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 4, focando na solidariedade internacional em "educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos."

No entanto, a prática desses princípios ainda enfrenta resistências institucionais e culturais em um ambiente onde predominam modelos de gestão de eficiência e resultados mensuráveis. Entre os dois extremos, há modelos que, apesar de suas alegações de racionalidade e eficácia, tendem a negligenciar as singularidades do contexto e da subjetividade no processo educacional. A experiência, portanto, exige uma nova abordagem que foque a gestão na dignidade humana, justiça social e responsabilidade interdisciplinar de todos os envolvidos.

Os gestores de políticas públicas educacionais no século XXI devem agir com natureza audaciosa de transformadores.

Isso significa promover políticas integradas e intersetoriais que sejam sensíveis aos contextos locais, levando em conta a diversidade em termos de cultura, etnia/raça, gênero e território. Assim, a gestão educacional é convocada a desafiar as injustiças históricas e estruturais existentes, apreciando a diversidade epistêmica e ampliando o engajamento cívico.

Por exemplo, tentativas de fortalecer conselhos escolares, círculos de aprendizagem e acordos interinstitucionais ilustram o potencial da gestão democrática para sintetizar conhecimentos locais e institucionais. Da mesma forma, abordagens desenvolvimentistas voltadas para a escuta ativa e mediação de conflitos são necessárias na construção de climas escolares mais justos e acolhedores. Ou seja, de construir uma instituição cultural por meio do reconhecimento, inclusão e co-autoria pedagógica.

Com a defesa de uma educação humanista e transformadora, pretende-se contribuir para a construção de estratégias que impulsionem o fortalecimento ou a

construção de caminhos mais justos e solidários no âmbito educacional. Em resumo, a necessidade de realocar a liderança educacional para o direito à educação, afastando-a de uma abordagem instrumentalizada e em direção ao fortalecimento do compromisso ético com o bem-estar geral, dignidade humana e sustentabilidade do planeta tornou-se mais urgente do que nunca.

2. GESTÃO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO PARA A HUMANIDADE

Ao considerar a perspectiva da educação no século XXI, é necessário nos confrontarmos com as questões e problemas sistêmicos, éticos, políticos e epistemológicos que atravessam a vida nas sociedades pós-modernas e globalizadoras. Em um mundo de fragmentação, de desigualdade estrutural, de crises civilizacionais, é necessário reorientar a prática da educação pública como um projeto de humanização e de emancipação coletiva. Nesse aspecto, a concepção de uma educação humana surge não como uma utopia abstrata, mas como um horizonte ético e obrigação política diante da complexidade do mundo atual.

Para começar, é necessário ir além de definições reducionistas de educação como algo ainda a serviço do mercado e ainda modelado por uma lógica de gestão. Essas são estratégias, consistentes por meio de discursos de eficiência que – manifestos por justificativas de desqualificação – ignoram a vocação formativa da escola como lugar de encontro, criação de filiações sociais e de mudança social. Portanto, defender uma educação humanista significa colocar no centro do argumento a formação integral dos sujeitos e a construção de sociedades mais justas e solidárias.

Edgar Morin (2000) oferece uma contribuição fundamental ao argumentar que educar é preparar o ser humano para viver com a incerteza, o inesperado e a heterogeneidade. "Para um ensino da condição humana é instalar o humano no universo e na sociedade", afirma o autor (p. 33), e isso significa treinar o pensamento que é complexo, amigável à interdependência entre pessoas e entre conhecimentos. Portanto, a educação é uma atividade de colocar razão e sensibilidade, ciência e ética, local e global em relação uma com a outra.

Dessa perspectiva, a pedagogia freireana oferece-se como referência teórica imprescindível. No sentido de Paulo Freire (1996), a formação é um ato político, ontológico, dialógico que é guiado por escuta ativa e valorização do conhecimento popular. "Ensinar não é, antes de tudo, transmitir conhecimento, mas inventar a produção ou construção possível do conhecimento", escreve o autor (p. 47). Portanto, a gestão educacional comprometida com a humanidade deve agir como uma instância mediadora e crítica considerando o conhecimento, a construção de ideias produzidas no processo dialógico num processo de co-autoria dos sujeitos participantes e, portanto, conscientes do processo formativo.

Além disso, reimaginar a educação para a humanidade significa deixar para trás o epistemicídio da modernidade ocidental, que subordinou o conhecimento ancestral, periférico e não ocidental. Santos (2010) desafia a hierarquia entre conhecimento "científico" e "não-científico" ao sugerir a ecologia dos conhecimentos e afirmar que "a pedagogia crítica do século XXI deve ser uma pedagogia da interculturalidade e tradução" (p. 27). Dessa forma, a sabedoria é uma conversa entre mundos, não a imposição de um único paradigma.

A partir deste ponto de referência, a gestão educacional deve legitimar como elementos iguais, o conhecimento tradicional, territorial e comunitário, como outra dimensão do espaço de aprendizagem. Não é a simples imposição de modelos de reforma homogeneizados e descontextualizados, mas o desenvolvimento de políticas curriculares abertas à diversidade epistêmica e sensíveis às realidades locais. Essa criticidade é uma condição necessária para uma educação que se volta para e dignifica a plenitude dos sujeitos, as histórias e modos de saber dos sujeitos.

Outro refinamento relevante surge da teoria do funcionamento humano desenvolvida por Martha Nussbaum (2015). Para a escritora, "educação baseada apenas no crescimento econômico é uma educação mutilada" (p. 41). Em consequência, a governança da educação deve garantir que todos, mas ninguém em exclusão, tenham referências sobre bens culturais e simbólicos para desenvolver suas próprias habilidades plenas, como empatia, imaginação, consciência crítica, cidadania política.

Em uma perspectiva similar, Fernando Hernández (1998) sugere que o currículo deve ser considerado uma experiência comum, não um roteiro pré-escrito e fixo. Para

ele, a escola deve ser um lugar para a construção coletiva de significados, no qual as experiências dos alunos são apreciadas como um ponto de partida para a construção do conhecimento. Portanto, a gestão educacional é chamada a renunciar à lógica de padronização e enfrentar o desafio de trabalhar com a singularidade, com o vínculo afetivo dos sujeitos com os territórios.

Vale mencionar que, na medida das novas escolas e das políticas públicas, requer-se o estabelecimento de uma ética de cuidado que atravesse todo o plano da escola. Essa ética, como Freire, Morin e Arroyo indicam, não exerce meramente a função administrativa, mas valoriza as relações horizontais, acolhe as diferenças e está comprometida com a dignidade da pessoa como o princípio de qualquer ação educacional.

Nesse contexto, a gestão escolar deve ser percebida como a práxis política localizada, escolas como espaços vivos de conflito, criação e resistência. O gestor público, portanto, deve atuar como alguém que escuta, medeia, protege e fomenta práticas educacionais orientadas para a transformação social.

Portanto, uma educação para a humanidade só pode ser alcançada através da radicalização da democracia. Isso implica promover espaços para a participação coletiva (conselhos escolares, fóruns e assim por diante) e reconhecer que alunos, professores, famílias e comunidades têm o direito de intervir – decisivamente – nas decisões que definem a rotina da escola. Em uma palavra, educar para a humanidade é educar para a convivência, para a justiça e para a reinvenção sempre renovada do que é comum.

3. REFERENCIAIS CRÍTICOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIDADE

O conceito de gestão educacional humanista e transformadora que este artigo promove não é um fato consumado. Pelo contrário, está alicerçado em um extenso corpus de trabalhos teóricos e práticas críticas que, ao longo do tempo, questionaram os paradigmas hegemônicos que deram forma à educação. Nesse sentido, autores de âmbito nacional e internacional deram uma contribuição substancial com propostas que colocam a equidade, a justiça social e a pluralidade epistemológica no cerne da política pública educacional.

Dentro desta tendência, encontramos, em particular, Paulo Freire, cuja teoria da pedagogia crítica constituiu um avanço teórico e político inegável. Sua noção de educação como prática da liberdade se opõe aos modelos autoritários e bancários de ensino por um no qual a conscientização é um meio para mudança social. "O fazer é o lado mais elevado da humanidade em fazer o mundo" (Freire, 1996, p. 67). Essa formulação retrata vigorosamente a presença ativa dos sujeitos na história e reitera a necessidade de práticas educacionais que sustentem cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) amplia esse horizonte com a sugestão de uma mudança epistêmica baseada no conceito de uma ecologia de saberes. Ao criticar o epistemicídio provocado pela racionalidade moderna, o autor escreve que "sem justiça cognitiva não há justiça social" (p. 31). Esta é uma declaração que redefine o conhecimento atendido pelas políticas educacionais, exigindo que a gestão destaque os conhecimentos populares, indígenas, negros e periféricos, e não apenas a monocultura da ciência todo-poderosa. Nesse sentido, a gestão educacional é convocada a ser uma arena de atenção, tradução e mediação intercultural.

Além do acima exposto, Edgar Morin (2000) acrescenta a isso ao associar o pensamento complexo ao surgimento da cidadania planetária. Para ele, a educação deve preparar o ser humano para viver em um mundo interconectado, imprevisível e plural. "A educação deve te educar para viver" (p. 54), afirma o autor, o que destaca a necessidade urgente de uma educação que combine razão e emoção, ciência e sensibilidade, técnica e ética. Nisso, a gestão educacional não pode se reduzir a apenas visar objetivos quantitativos, mas deve assumir missões existenciais e civilizacionais.

Martha Nussbaum (2015) avança ainda mais na conversa ao introduzir o conceito de quadro de capacidades humanas. Como uma alternativa aos discursos neoliberais que instrumentalizam a educação como desenvolvimento de força de trabalho, a autora propõe uma educação que ensine aos alunos as competências de empatia, imaginação, sensibilidade estética e criticidade. "A democracia está em perigo" (p. 59) ao se confrontar com as propostas neoliberais. Assim, o gestor público deve comprometer-se com abordagens educacionais que promovam o florescimento humano em sua plenitude.

Além disso, o professor espanhol Fernando Hernández (1998) faz valiosas contribuições para a discussão sobre o currículo escolar. Argumentando a favor de escolas que se tornam espaços de aprendizado significativos, Hernández (2003) desafia a prerrogativa de conteúdos predeterminados e coloca as experiências dos alunos como o principal ancoradouro. Em suas palavras, "as escolas devem ser um contexto em que a aprendizagem conta" (p. 17). Resta que a gestão educacional deve gerar um clima de escuta, de experimentação, de co-construção do conhecimento.

No Brasil, destaca-se a contribuição de Miguel Arroyo por enfatizar a histórica invisibilização dos sujeitos populares na educação. Ao considerar os estudantes pobres, negros, da classe trabalhadora e periféricos como sujeitos de direitos e conhecimento, Arroyo (2004) sugere que as escolas públicas articulem outra imagem. Para ele, "as escolas devem olhar para os sujeitos que chegam a elas historicamente, não como problema, mas como riqueza" (p. 85). Nesse sentido, a gestão educacional é chamada a adotar uma posição inclusiva e reparadora capaz de enfrentar as desigualdades feitas ao longo da história.

E, assim como isso, Jurjo Torres Santomé (2013) critica o caráter excludente do currículo eurocêntrico e elitista adotado em muitos sistemas educacionais. Para o autor, o currículo é um projeto político que expressa uma certa visão de sociedade, e não um corpo de conhecimento neutro. Nesse sentido, propõe uma gestão pedagógica crítica voltada para a construção de currículos integrativos e contextualizados orientados para superar as desigualdades sociais. "O currículo é uma política social da sociedade" (Santomé, 2013, p. 29), reitera o autor, eles clamam aos gestores sociais por consciência e responsabilidade.

Nos estudos latino-americanos, escritores como Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel levam as críticas sobre a colonialidade do conhecimento e poder ainda mais longe. Dussel (1993) avança em uma pedagogia libertadora estruturada por uma ética de alteridade, onde o outro reside no coração da prática formativa. Por sua vez, Grosfoguel (2008) acusa os níveis epistêmicos de dominação de subalternizar os povos do Sul Global; apenas as políticas educacionais decoloniais romperiam com eles. Estas contribuições também desafiam os gestores públicos a examinar o racismo estrutural, a

colonialidade do conhecimento e práticas de exclusão que permanecem incrustadas nos sistemas de ensino.

Além dos citados autores, é importante referir-se a algumas das reflexões de Bell Hooks (1994), que propõe uma pedagogia engajada que tenha amor, justiça e crítica social como fios no contexto educacional. Para Hooks, a pedagogia é uma prática extremamente política e afetiva e a sala de aula deve ser um espaço de resistência e libertação. Este entendimento destaca ainda mais o imperativo da gestão educacional em promover prática pedagógica que seja sensível ao gênero, raça e classe, particularmente no contexto das opressões interseccionais.

É, portanto, através da união dessas múltiplas vozes que vemos a constituição de um campo teórico plural, transdisciplinar e situado que dá forte suporte à gestão ética, democrática e sensível à diversidade da educação pública. Cada autor aqui, à sua maneira, ajuda a construir um novo imaginário pedagógico que não reproduz as desigualdades e que aposta na escola como espaço de transformação da vida.

Diante do conjunto de argumentos dos autores apresentados, a gestão da educação em favor da humanidade não pode ser orientada exclusivamente por dimensões técnicas ou legais. Pelo contrário, requer bases morais políticas que sejam críticas, interculturais e participativas. Apropriar-se dessas estruturas teóricas é, portanto, um ato de resistência e compromisso com a construção de um projeto civilizacional mais justo, plural e solidário.

4. GESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI

Para que as políticas públicas educacionais estabeleçam um novo paradigma no século XXI, é preciso considerar as muitas demandas sociais, culturais e ambientais complexas que as escolas enfrentam hoje. A noção desequilibrada desse modelo tecnocrático, um conceito ainda prevalente em vários ambientes educacionais, se reduz meramente à acomodação das operações para um planejamento qualitativo e eficiente em termos de custos, sem conectar essas operações à luz de uma formação humana integral. Consequentemente, é necessário pensar a gestão educacional como uma prática

política situada, tendo a capacidade de vincular participação democrática, justiça social e sensibilidade contextual.

Em primeiro lugar, deve-se reconhecer que os desafios de hoje não podem ser enfrentados com soluções prontas. As desigualdades históricas na educação brasileira — entre regiões, entre raças, entre classes, entre territórios — exigem abordagens plurais, construídas a partir de uma postura de escuta ativa e diálogo coletivo. Assim, uma gestão educacional de transformação baseia-se no rompimento com estruturas centralizadoras e no fortalecimento de espaços institucionais de participação dos cidadãos, como os conselhos escolares, os fóruns educacionais, conferências populares etc.

Além da participação, a descentralização na gestão educacional apresenta-se como um eixo organizador de criação de políticas públicas mais eficientes e democráticas. Garantida pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela LDB (Lei Nº 9.394/1996), essa descentralização não deve se reduzir ao mero repasse de deveres administrativos, mas sim deve ser acompanhada pela distribuição equitativa de recursos e pelo reconhecimento dos saberes locais na formulação de iniciativas educacionais. Nesse sentido, é necessário um diálogo estruturado, permanente e colaborativo entre a União, estados e municípios.

Da mesma forma, a intersetorialidade torna-se uma demanda estratégica. Educação, saúde, assistência social, cultura e direitos humanos precisam dialogar entre si, tendo em mente que o conteúdo escolar não vive em expositores. Aprender, por exemplo, está inextricavelmente ligado a aspectos como nutrição, abrigo, segurança e amor. Por isso, a gestão educacional deve ultrapassar os muros das escolas e ser executada de forma articulada com outras políticas públicas para que se criem efetivamente condições que permitam a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

Nesse contexto, também o papel do gestor público deve ser repensado. O gestor não é um mero executor de metas objetivas e administrador de processos; ele (ou ela) é chamado como intérprete de significados, intermediário ético e defensor de direitos. Miguel Arroyo (2006) nos alerta que "não existe gestão neutra", uma vez que cada opção política manifesta sua escolha e seus valores. A gestão baseada na justiça social

deve, portanto, enfrentar privilégios e reconhecer as vulnerabilidades e concomitantemente desenvolver uma sensibilidade para respostas que honrem a dignidade e a diferença dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais estão se consolidando como um elemento relevante na política educacional na esteira da pandemia de COVID-19. Mas sua integração deve ser ponderada e justa. Esta pandemia mostrou que alcançar conectividade e abordar a qualidade e acessibilidade de dispositivos utilizáveis é um indicador de desigualdade revelando uma divisão digital onde as pessoas não têm todos os dispositivos e provedores de que precisam. Portanto, são necessárias políticas eficazes na gestão educacional sobre infraestrutura, formação de professores, inclusão digital, e assim por diante, a fim de permitir que as tecnologias ampliem, e não restrinjam, o escopo das possibilidades de aprendizado. Nesse contexto, com o avanço da Inteligência Artificial (IA) fazer uso crítico e criativo do que a tecnologia proporciona.

A valorização dos trabalhadores da educação é também um fator essencial de qualquer projeto de gestão democrática e eficiente. Bons salários, condições de trabalho, planos de carreira e oportunidades de formação fazem parte da base que as escolas públicas precisam melhorar. Como Freire (1996) enfatiza, "não há educação de qualidade que não respeite o educador" (p. 83). Assim, a liderança transformadora deve reconhecer o professor como uma profissão estratégica para o avanço humano e social dando-lhe autonomia, reconhecendo e fazendo com que seja reconhecido como autoridade no que ele é e no que representa para a sociedade.

A estrutura financeira da educação é outro aspecto a ser abordado. No entanto, não obstante o advento do novo Fundeb, disparidades regionais e investimentos insuficientes continuam a afetar o direito à educação. A gestão pública deve se inspirar em cânones de justiça distributiva, transparência e eficiência de recursos, e no questionamento da lógica da austeridade fiscal, que, sob o pretexto de controle de custos, acaba por reproduzir a exclusão. Nesse sentido, advogar por financiamento suficiente é uma forma de defender a democracia.

Sendo assim, é urgente construir uma gestão pública da educação orientada por uma perspectiva sistêmica, sensível às peculiaridades territoriais e voltada para a

produção de sujeitos independentes e críticos. Isso significa expressar planejamento estratégico, avaliação participativa e desenvolvimento institucional contínuo. É algo além da gestão dos sistemas, mas do cuidado com as pessoas, com nossos relacionamentos, cuidando da criação de vínculos e trabalhando para permitir que as escolas sejam recriadas como espaços de dignidade, justiça e transformação.

Nesse cenário, surge a necessidade de teorizar sobre as distinções estruturais entre dois paradigmas contestados de definição e direção das políticas públicas em educação: o paradigma tradicional e o paradigma de gestão humanista. O primeiro é baseado em um modelo centralizado, tecnocrático e prescritivo, enquanto o último defende uma abordagem fundamentada, democrática e focada na equidade.

O quadro a seguir ilustra, de forma comparativa, os principais contrastes entre essas abordagens:

Quadro 1: Comparativo entre Modelos de Gestão Educacional: Tradicional x Humanista

Aspecto	Gestão Tradicional	Gestão Humanista
Foco	Resultados técnicos e controle	Formação integral e justiça social
Participação	Hierárquica e centralizada	Democrática, participativa e dialógica
Curriculo	Fragmentado, prescritivo	Integrado, contextualizado e vivencial
Avaliação	Quantitativa, padronizada	Formativa, dialógica e situada
Papel do Gestor	Executor de metas e procedimentos	Mediador ético e articulador de sentidos
Relação com o Território	Descontextualizada, uniforme	Enraizada, sensível às singularidades locais

Fonte: Autoria própria (2025).

Essa comparação indica que a movimentação para transformar a liderança educacional não é uma questão de manipulação organizacional, mas representa uma mudança de paradigma que abala definições, práticas e poder. Ao descentralizar o centro de gestão para indivíduos, territórios e a complexidade da vida escolar, o modelo humanista começa a abrir espaços mais justos e mais democráticos para a diversidade do sistema educacional brasileiro.

5. POLÍTICA EDUCACIONAL NA AGENDA 2030 DA ONU

A Agenda 2030 da ONU, adotada em 2015, é um ponto de virada institucional e civilizacional nas desigualdades globais. A agenda está organizada em torno de 17 ODS

e 169 metas, e convoca uma ação coletiva para acabar com a pobreza, avançar nos direitos humanos e abordar o desenvolvimento ambiental sustentável. Dentro dos objetivos assinados pelos países, o compromisso do ODS 4, que busca "assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos" (ONU, 2015), é destacado.

No entanto, a integração dos conteúdos da Agenda 2030 na gestão educacional não pode ser simplificada a emitir discursos formais ou adaptações de programas superficiais. O que se requer é uma reorientação profunda das prioridades e dos indicadores e modos de formulação de políticas que trariam a educação em linha com os princípios de justiça social, equidade interseccional e sustentabilidade planetária, na perspectiva de centralizar a tradução de compromissos globais em engrenagens locais que possam responder às realidades que populações historicamente excluídas encontram.

Nesse sentido, os objetivos do ODS 4 estabelecem uma agenda ambiciosa. Eles incluem a universalização da educação gratuita e de qualidade no ensino fundamental e médio; erradicação da disparidade de gênero; garantir que a oferta de educação técnica e superior seja acessível a todos; e aumentos substanciais no número de professores treinados. Esses objetivos dialogam com os princípios constitucionais da educação brasileira, em particular aqueles da universalização do direito à educação e da valorização dos profissionais da educação. No entanto, o impacto ainda é limitado devido à contínua desigualdade estrutural em vários países.

A esse respeito, as evidências mostram que crianças e adolescentes, especialmente racializados, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, moradores de periferias urbanas e áreas rurais, enfrentam sistematicamente desafios em relação ao acesso, a presença e ao sucesso escolar. Portanto, a gestão educacional orientada para os ODS deve considerar necessário realizar diagnósticos territoriais precisos e elaborar políticas específicas em que a equidade seja articulada com o reconhecimento da diversidade sociocultural e epistemológica.

Além disso, o termo "educação de qualidade", muitas vezes instrumentalizado por meio de avaliações padronizadas, precisa ser ressignificado no contexto da Agenda 2030. Educação de qualidade, nessa nova perspectiva, não se reduz apenas ao

desempenho acadêmico, na forma de avaliação de testes, mas considera aspectos como o bem-estar escolar, a adequação sociocultural dos currículos, a associação pedagógica, a formação do ser humano como um todo. À luz disso, a gestão educacional precisa favorecer modelos de diagnóstico que considerem o processo de se tornar e a complexidade das atividades educacionais que ocorrem, respeitando os contextos em que se manifestam.

Em outras palavras, buscar a equidade exige aplicar uma lente interseccional para reconhecer como opressões de gênero, raça, classe, território e deficiência trabalham e se interseccionam para gerar injustiças educacionais. As próprias Nações Unidas também reconhecem essa complexidade na forma de políticas públicas intersetoriais ligadas aos direitos humanos. Portanto, torna-se necessário que os gestores educacionais trabalhem sob uma racionalidade política atendendo a múltiplas dimensões de exclusão, forjando respostas não homogêneas, mas situadas e transformadoras.

Um segundo elemento significativo da Agenda 2030 é o reconhecimento do papel instrumental dos professores. A Meta 4.c estabelece firmemente o compromisso de promover um aumento substancial no número de professores treinados, principalmente em países em desenvolvimento. Isso significa, entre outras premissas, que haja uma formação inicial e contínua adequadamente remunerada, melhores condições de trabalho e valorização social para essa profissão. Como Freire (1996) reafirma, "a formação do educador é permanente" (p. 82), portanto, relacionada à construção permanente do mundo e do conhecimento.

A sustentabilidade, por outro lado, é também um princípio transversal. Os líderes escolares são obrigados a colocar estrategicamente questões de mudança climática, justiça ambiental e preservação da vida dentro do currículo e da prática escolar. Para tanto, a educação deve investir em metodologias pedagógicas que estimulem a consciência planetária e o protagonismo estudantil na defesa dos direitos das futuras gerações. Portanto, educar para a sustentabilidade é educar para a solidariedade e sentimento de comunidade.

Vale ressaltar que, para alcançar o ODS 4, é necessário fortalecer a escola pública sob a perspectiva do espaço de produção de direitos e da democratização do conhecimento. Propostas sempre tenderão a agravar a desigualdade e abdicar o estado

de seu papel social, sejam elas disfarçadas de "parcerias", "concorrência" ou "excelência". A gestão de acordo com a Agenda 2030 deve, portanto, se concentrar em investimento em infraestrutura escolar; na criação de redes de escolas e na contraposição a políticas de austeridade que enfraquecem os sistemas de educação pública.

Da mesma forma, a operacionalização local da implementação dos ODS também exige coordenação entre os níveis de governo. O alinhamento entre a União, estados e municípios deve estar baseado em planos, programas e metas acordadas e mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação participativos. Nesse contexto, a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais é indispensável para conferir legitimidade e eficiência às ações forjadas nos territórios.

Em suma, a Agenda 2030 da ONU fornece uma estrutura, não apenas de metas, mas de diretrizes ético-políticas, para nos ajudar a repensar as políticas pedagógicas mais recentes. Inserir suas diretrizes no cotidiano das escolas brasileiras seria uma forma de reafirmar a educação como um direito e como algo público e para o bem comum, visando inclusão, equidade e sustentabilidade. No final, a questão é reposicionar a escola em seu mercado no coração das mudanças sociais e que possa colaborar na construção de um mundo mais justo, mais plural e mais solidário.

6. DESAFIOS E CAMPOS CRÍTICOS PARA GESTÃO EDUCACIONAL

Mesmo diante do progresso no campo das normas e na disseminação da ideia do direito à educação e de um sujeito educável como agente de mudança na sociedade, a superação da gestão das políticas públicas educacionais no século XXI ainda é confrontada por restrições estruturais, históricas e ideológicas. O caráter duradouro de desigualdades profundas indica que mudanças legais, embora indispensáveis, não são suficientes para dismantelar os mecanismos de exclusão que estão presentes ao longo do sistema educacional brasileiro. Nessas circunstâncias, a reflexão crítica sobre os impasses atuais torna-se crucial para desenhar caminhos mais justos e eficazes.

Um dos grandes desafios é a desigualdade educacional, que é amplamente condicionada por elementos socioeconômicos, territoriais e raciais. As regiões

tradicionais da “periferia” — o semiárido do Nordeste, a Amazônia e a periferia das grandes cidades — ainda são caracterizadas por carência material, falta de profissionais e currículos descontextualizados. Para superar essa situação, as políticas públicas devem levar em consideração as particularidades territoriais, prestar a devida atenção aos conhecimentos locais e prover os recursos para promover a equidade.

Em segundo lugar, a baixa remuneração dos professores é um dos símbolos mais claros da crise educacional. Salários baixos, vínculos laborais precários, ausência de projetos de carreira e formação contínua afetam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e minam o envolvimento dos profissionais. Como afirma Arroyo (2004), “não há boa escola sem bons e bem valorizados professores” (p. 93). Portanto, uma direção voltada para o desenvolvimento social deve ser uma gestão que leve em consideração que a valorização dos professores é um eixo de prioridade estratégica.

Outra questão central é o financiamento estatal da educação. O recente Fundeb, no entanto, é um avanço em sua estrutura normativa, mas ainda persistem desigualdades na distribuição de recursos e na infraestrutura educacional nos sistemas de ensino. Além disso, a racionalidade das restrições orçamentárias e as medidas de austeridade atam as mãos dos servidores civis como atores. Dessa forma, garantir investimentos suficientes, estáveis e redistributivos é uma condição *sine qua non* do direito à educação com qualidade e equidade.

Ao mesmo tempo, a supremacia dos testes externos padronizados está gerando tensão dentro da liderança educacional. Apesar de serem de valor diagnóstico, tais análises tendem a negligenciar as práticas socioculturais das escolas e facilitam o processo de homogeneização das práticas, bem como a atribuição de culpa em nível individual. Portanto, há uma necessidade urgente de contrabalançar as ferramentas de avaliação com estratégias formativas, dialógicas e contextuais que respeitem o percurso educacional e suas complexidades.

Há também um problema contínuo de “falta de articulação entre níveis e esferas” de governo. A ausência de articulação federada, a repetição de programas e a descontinuidade de ações são obstáculos para efetivar uma política educacional unificada, sistemática e sustentável. A perspectiva de cooperação, prevista na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (PNE), deve ser materializada

em acordos efetivos que fortaleçam o esquema de cooperação entre a União, estados e municípios, garantindo a autonomia local sem ser refém da solidariedade institucional.

De uma perspectiva epistemológica, a razão técnica, instrumental e monocultural prevalece na elaboração de políticas públicas. A retenção de currículos eurocêtricos, a recusa em incorporar epistemologias periféricas e o desprezo pelo conhecimento popular constituem o “monopolismo epistemológico” denunciado por Boaventura de Sousa Santos (2010). Consequentemente, precisamos avançar para uma gestão educacional democrática, o que implica a descolonização do conhecimento e a reafirmação da diversidade como princípio estruturante das práticas escolares.

Além disso, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a disseminação de discursos autoritários, antidemocráticos e anticientíficos produzem novos desafios para a educação pública. São projetos de lei que, ao propor a censura curricular nas escolas ou a perseguição de debates sobre gênero e sexualidade e a militarização das escolas, expressam uma ofensiva contra a autonomia pedagógica e contra os princípios constitucionais da educação como prática emancipatória. Nesse contexto, a gestão democrática da educação precisa se tornar uma trincheira ética e política, desafiando a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e o respeito aos direitos humanos.

Apesar das adversidades, também existem experiências positivas que sinalizam momentos de resistência e construção. Projetos de cooperação entre redes municipais, movimentos sociais, universidades e fóruns sobre educação têm gerado alternativas pedagógicas inovadoras que se concentram na justiça social e na participação popular. Fortalecer essas redes também pode ampliar a perspectiva da gestão educacional e promover o surgimento de políticas mais pragmáticas e contextualizadas envolvidas na luta social.

Nesse horizonte, é necessário formar gestores públicos tecnicamente competentes, eticamente sensíveis e politicamente comprometidos. Eles devem ser capazes de integrar planejamento estratégico e escuta ativa, análise crítica e ação proativa, legalidade e legitimidade social. A futura gestão educacional será, acima de tudo, uma tarefa de transformação de estruturas e práticas por meio dos princípios de solidariedade, equidade e radicalização da democracia que seus agentes desempenham.

Em linhas gerais, as questões na gestão educacional no século XXI são diversas e mutuamente interligadas. No entanto, se puderem ser conceitualizadas e entrelaçadas, sistemática e contextualmente, podem ser visualizadas como espaços potenciais que podem ser transcendidos. Construir uma educação para a humanidade não é apenas uma questão de transformação institucional, mas também de uma mudança ética e epistemológica profunda. Dessa forma, reforçar a gestão pública humanista, democrática e decolonial torna-se um movimento chave para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pública da política educacional neste século requer uma reconfiguração radical de seus fundamentos éticos, políticos e epistemológicos. Em um contexto menos que ideal, marcado por desigualdades históricas, crises democráticas e disputas sobre o papel da escola, a gestão educacional não pode se limitar à lógica técnica, mas deve ser assumida como uma prática localizada e transformadora a serviço do interesse comum. Assim, a educação não pode ser alcançada meramente pela busca de metas numéricas e qualitativas, pelos interesses do mercado ou pelos padrões avaliativos, mas, principalmente, como um tipo de processo educacional integral voltado para a emancipação dos indivíduos e a construção de sociedades mais justas e plurais.

Com base na reflexão crítica apresentada, constatou-se que qualquer gestão educacional humanista deve basear-se em princípios como igualdade, participação democrática, justiça social e reconhecimento da diversidade epistêmica. Tais fundamentos não são abstratos, mas sim dependem de uma base teórica sólida; baseiam-se em uma combinação de trabalhos realizados por autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Martha Nussbaum, Miguel Arroyo e outros. Em suas diversas respostas, esses escritores concordam em sua defesa de uma educação crítica sensível ao contexto, dedicada à dignidade humana.

Ademais, à medida que as contribuições teóricas se entrelaçaram com referências internacionais, como a Agenda 2030 das Nações Unidas, a relevância do alinhamento da política educacional com compromissos globais de equidade, sustentabilidade e direitos

humanos aqui se manifesta. As metas prometidas para o ODS 4 também reafirmam o imperativo do Estado de prover educação de qualidade para todos e convocam gestores e educadores, bem como a sociedade civil, à corresponsabilidade no desenvolvimento de políticas intersetoriais, inclusivas e culturalmente relevantes. Ressalta-se que objetivos como esses não podem ser alcançados apenas por meio do planejamento técnico: eles requerem um senso de ética, uma capacidade de intervenção crítica e constante negociação entre diferentes racionalidades e formas de conhecimento.

Reconheceu-se que os desafios são muitos e variados. A instabilidade dos professores, as disparidades regionais, a negação científica e o desfinanciamento das escolas públicas são apenas alguns dos desafios tangíveis ao direito à educação. Sabe-se de experiências pedagógicas e práticas gestoras territorialmente localizadas de gestão autônoma e iniciativas comunitárias que sugerem caminhos de resistência e reinvenção. Valorizar essas experiências, atendê-las e usá-las como referência para políticas públicas é uma estratégia básica para a construção de um horizonte educacional renovado.

Por essa razão, a gestão educacional do século XXI não pode se concentrar apenas em “gerenciar um sistema” ou simplesmente “copiar o modelo estrangeiro”. Precisa posicionar-se como um ato político de criação do novo, negociando as contradições e contestações, e significando de forma diferente. Essa mudança exige gestores públicos não apenas tecnicamente competentes, mas também comprometidos com a ética e com uma visão crítica, que possam estabelecer vínculos entre escola e sociedade, entre o conhecimento trabalhado nas escolas e o conhecimento que emerge, entre o cotidiano escolar e os projetos futuros.

Finalmente, garantir uma educação para a humanidade é aceitar que os significados da gestão educacional não se limitam a escritórios e desempenhos. Trata-se de defender a educação pública como espaço de presença com expressão livre, de escuta respeitosa, de trabalho profissional e ético sempre iluminado pelos critérios de igualdade e justiça social. Ao mesmo tempo, é uma questão de defender políticas educacionais baseadas no diálogo intercultural, na justiça cognitiva e no reconhecimento das diferenças como fonte de potencial. Só assim podemos não apenas

enfrentar os desafios de hoje, mas as chances de antecipar e inaugurar futuros mais humanos, mais solidários e até sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Impasses e desafios da gestão democrática da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria Célia Marcondes (orgs.). **Gestão democrática da educação: debates e reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 15-30.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 455-491.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <https://agenda2030.ipea.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.**
Porto Alegre: Artmed, 2013.

CAPÍTULO 16 - PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL NO ÂMBITO DA ATENÇÃO PRIMÁRIA: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

PROMOTION OF CHILD HEALTH IN PRIMARY CARE: THE EXPERIENCE IN THE SCHOOL HEALTH PROGRAM (PSE)

Maria Lara Rodrigues de França ¹
Abimael de Carvalho ²
Nycolly Henkel Bezerra Pontes ³
Maria Eugênia Nascimento Assunção ⁴
Vanessa Cruz Carvalho ⁵

¹ Psicóloga, Residente em Saúde da Família. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-3854-7975>.

² Fisioterapeuta, Residente em Saúde da Família. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4393-778X>.

³ Assistente Social, Residente em Saúde da Família. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-7610-9226>.

⁴ Profissional de Educação Física, Residente em Saúde da Família. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-6544-1963>.

⁵ Nutricionista, Residente em Saúde da Família. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-2475-9156>.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo relatar as experiências de residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Estadual do Piauí na implementação de ações de educação em saúde no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE), em escolas públicas de Teresina-PI. Trata-se de um relato de experiência de natureza descritiva, baseado nas vivências de cinco residentes no período de maio de 2024 a maio de 2025, em quatro escolas vinculadas a uma Unidade Básica de Saúde da zona leste do município. As intervenções, planejadas de forma colaborativa com as escolas, incluíram mais de vinte ações educativas mensais com temáticas como hábitos saudáveis, combate à dengue, prevenção à exploração sexual infantil, saúde mental e cultura de paz. As atividades foram desenvolvidas de forma lúdica, adaptadas à faixa etária das crianças, e utilizaram metodologias interativas como dramatizações, rodas de conversa, fantoches, cartazes e músicas. Os resultados evidenciam que o PSE favorece a articulação entre saúde e educação, contribuindo para a formação cidadã das crianças e o fortalecimento da atenção integral à saúde infantil. Além disso, destacou-se o desenvolvimento de competências profissionais entre os residentes, como escuta qualificada, comunicação com o público infantil e atuação intersetorial. Apesar de desafios logísticos e estruturais, a experiência demonstrou a viabilidade e efetividade das ações, reafirmando o potencial transformador da escola como espaço de promoção da saúde. Conclui-se que o fortalecimento e a institucionalização dessas práticas são fundamentais para consolidar territórios mais saudáveis e inclusivos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Programa saúde na escola. Promoção da saúde. Políticas públicas de saúde.

ABSTRACT

This study aims to report the experiences of residents from the Multiprofessional Residency Program in Family Health at the State University of Piauí in implementing health education actions within the School Health Program (PSE) in public schools in Teresina, Piauí. It is a descriptive experience report based on the activities of five residents between May 2024 and May 2025 in four schools linked to a Primary

Health Care Unit in the eastern zone of the city. The interventions, collaboratively planned with the schools, included more than twenty monthly educational actions on topics such as healthy habits, dengue prevention, child sexual exploitation prevention, mental health, and a culture of peace. Activities were developed in a playful manner, adapted to the children's age group, and used interactive methodologies such as dramatizations, discussion circles, puppets, posters, and songs. The results show that the PSE fosters articulation between health and education, contributing to children's civic development and strengthening comprehensive child health care. Furthermore, the residents developed professional skills such as active listening, communication with children, and intersectoral collaboration. Despite logistical and structural challenges, the experience proved the feasibility and effectiveness of the actions, reaffirming the school's transformative potential as a space for health promotion. It is concluded that strengthening and institutionalizing such practices is essential to build healthier and more inclusive territories.

Keywords: Public policies. School health program. Health promotion. Public health policies.

1. INTRODUÇÃO

A Atenção Primária à Saúde (APS) é reconhecida como a principal porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS), atuando de forma contínua, resolutiva e integrada à rede de atenção à saúde. Nesse contexto, a saúde da criança tem sido contemplada por políticas públicas que buscam garantir o cuidado integral, a prevenção de agravos e a promoção da saúde, com foco na redução das iniquidades sociais e na proteção dos direitos fundamentais dessa população (Portela, 2017; Araújo *et al.*, 2021).

O investimento em ações voltadas à infância é estratégico, pois se refere a uma fase do desenvolvimento humano particularmente sensível aos fatores ambientais, socioeconômicos e afetivos. Assim, compreender a saúde da criança como um campo prioritário dentro das políticas públicas de saúde exige considerar aspectos sociais, culturais e territoriais que interferem no processo saúde-doença (Souza; Panuncio-Pinto; Fiorati, 2019).

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), instituída pela Portaria nº 1.130/2015, veio consolidar os princípios de universalidade, equidade e integralidade ao propor um cuidado intersetorial e em rede, com ênfase na vigilância do crescimento e desenvolvimento, no enfrentamento da morbimortalidade evitável e na promoção de vínculos saudáveis e seguros desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2015; Raitz, 2023).

A respeito do cuidado intersetorial, a intersetorialidade, elemento central das políticas públicas voltadas à infância, encontra no Programa Saúde na Escola (PSE) um potente instrumento para articular saúde e educação na perspectiva do cuidado ampliado. A saber, o PSE, criado pelo Decreto nº 6.286/2007, propõe a integração entre

equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF) e instituições educacionais públicas, com o objetivo de desenvolver ações de prevenção, promoção e atenção à saúde de estudantes da educação básica. Essa articulação visa garantir a detecção precoce de agravos, estimular hábitos saudáveis e fortalecer a cultura da paz e dos direitos humanos nas escolas (Brasil, 2017; Rumor *et al.*, 2022).

Dessa forma, a realização de estudos sobre o Programa Saúde na Escola (PSE) revela-se fundamental, uma vez que possibilita avaliar os caminhos trilhados pelas estratégias intersetoriais adotadas nos territórios, bem como mensurar seu alcance na promoção da saúde das crianças e de suas famílias, contribuindo, assim, para a redução das iniquidades sociais (Assaife *et al.*, 2024).

Ademais, com foco na atuação em territórios com maior vulnerabilidade social, o PSE também promove a equidade no acesso aos serviços, especialmente entre crianças que, muitas vezes, têm a escola como único espaço de proteção social. Além disso, o programa está alinhado à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, particularmente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que tratam da saúde e bem-estar, educação de qualidade e redução das desigualdades (Dallacosta *et al.*, 2022).

As ações voltadas à saúde da criança no âmbito do PSE compreendem desde atividades de avaliação clínica, oftalmológica e nutricional até ações educativas sobre higiene, alimentação saudável, saúde bucal, prevenção da violência e direitos sexuais e reprodutivos. Tais práticas são orientadas por Cadernos de Atenção à Saúde e manuais técnicos elaborados pelo Ministério da Saúde, com base em evidências e experiências acumuladas ao longo dos anos (Brasil, 2018; Costa, 2019).

É oportuno destacar que estudos recentes têm demonstrado que a efetividade das ações do PSE está diretamente relacionada à capacidade de articulação entre os setores e à sensibilização da comunidade escolar quanto ao seu papel como agente de transformação social. Assim, a presença dos profissionais da saúde no ambiente escolar contribui para o fortalecimento de vínculos com as famílias, o reconhecimento de situações de vulnerabilidade e o encaminhamento adequado para os serviços da rede de atenção (Farias *et al.*, 2021; Dallacosta *et al.*, 2022; Assaife *et al.*, 2024).

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos para a consolidação das políticas públicas voltadas à saúde da criança, entre os quais se destacam a fragmentação das ações entre os setores, a rotatividade de profissionais, a escassez de recursos e a dificuldade de planejamento integrado entre saúde e educação. Ainda assim, experiências locais têm revelado que, com apoio institucional e envolvimento das equipes multiprofissionais, é possível implementar práticas exitosas que contribuem para o cuidado integral das crianças no território (Sá, 2020; Ferrão *et al.*, 2024).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por residentes em saúde da família na implementação de ações de educação em saúde no âmbito do Programa Saúde na Escola, em escolas públicas de Teresina-PI.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um relato de experiência de natureza descritiva, desenvolvido a partir das vivências de três profissionais residentes vinculados ao Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As atividades foram realizadas no período de maio de 2024 a maio de 2025, no contexto de ações de educação em saúde conduzidas em quatro escolas da rede municipal de ensino localizadas no município de Teresina, estado do Piauí. Tais instituições encontram-se situadas no território adstrito a uma Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada na zona leste do referido município.

As ações realizadas tiveram como objetivo fortalecer a articulação entre os setores da saúde e da educação, com foco na execução de práticas intersetoriais alinhadas às diretrizes do Programa Saúde na Escola (PSE), especialmente aquelas voltadas à promoção da saúde da criança. As intervenções ocorriam, em média, uma vez por mês, com rodízio entre as escolas participantes. Cada atividade era precedida por um planejamento conjunto, que envolvia contato prévio com a direção escolar para definição das datas, organização dos espaços e alinhamento das temáticas a serem abordadas.

A equipe executora das ações era composta por sete residentes de diferentes áreas profissionais da saúde, com supervisão direta de uma tutora do programa de residência. A definição dos temas abordados seguia dois critérios principais: sugestões advindas dos profissionais da educação das escolas envolvidas e levantamento prévio das demandas e necessidades identificadas entre o público infantil atendido. Essa abordagem visava garantir a pertinência e a efetividade das ações de educação em saúde no ambiente escolar.

As atividades educativas tinham duração média de 10 a 15 minutos, sendo realizadas diretamente nas salas de aula, em razão das limitações logísticas para reunir grandes grupos em um único espaço. Essa estratégia favoreceu a proximidade com os alunos, a adaptação das ações ao contexto de cada turma e a execução das abordagens conforme a faixa etária e o perfil da turma atendida.

A cada realização das ações educativas nas escolas, a equipe executora promovia momentos de avaliação interna, nos quais eram discutidos os pontos positivos, os aspectos a melhorar e os aprendizados obtidos com a intervenção. Esse processo reflexivo era essencial para o aprimoramento contínuo das práticas e para o alinhamento das estratégias às realidades vivenciadas nos diferentes contextos escolares. Além disso, era realizado um feedback com as escolas, oportunizando o diálogo com a gestão e os profissionais da educação sobre a receptividade das ações, o comportamento dos alunos e possíveis ajustes para futuras intervenções.

Ao longo do período de execução do projeto, já foram realizadas mais de vinte ações educativas, contemplando temáticas diversas e relevantes, como a adoção de hábitos saudáveis, o combate à proliferação da dengue, o enfrentamento à exploração e ao abuso sexual infantil, bem como a promoção da cultura de paz no ambiente escolar, entre outros temas pertinentes à saúde e ao bem-estar do público infantil.

Por se tratar de um relato de experiência que não envolve experimentação com seres humanos nem com animais, o presente estudo está dispensado da apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e da regulamentação do Comitê de Ética no Uso de Animais (CEUA).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas neste projeto foram guiadas pelas diretrizes do Programa Saúde na Escola (PSE), que prioriza a integração entre saúde e educação para promover a saúde nas escolas. Nossa abordagem foi caracterizada pela intersectorialidade, diálogo e participação, considerando as particularidades de cada instituição de ensino envolvida.

As temáticas abordadas nas ações foram definidas em colaboração com os profissionais da educação, levando em conta suas sugestões e um levantamento prévio das necessidades e vulnerabilidades das crianças atendidas pela Unidade Básica de Saúde (UBS) parceira.

Foram realizadas mais de vinte ações educativas, destacando-se intervenções sobre hábitos saudáveis, como alimentação equilibrada, atividade física regular e higiene pessoal. Além disso, foram promovidas atividades de combate à dengue, com ênfase na eliminação de criadouros do mosquito *Aedes aegypti* e na conscientização das crianças como agentes multiplicadores de conhecimento.

Na campanha contra a dengue, uma peça de teatro com fantoches foi encenada, contando uma história que destacava a importância de eliminar os criadouros do mosquito *Aedes aegypti*. Após a apresentação, as crianças aprenderam uma música temática que reforçava os cuidados necessários para prevenir a doença.

Outro tema crucial foi a prevenção à exploração e ao abuso sexual infantil, abordado de forma lúdica e acessível, respeitando a idade do público-alvo. As estratégias priorizaram a prevenção, o fortalecimento da autoestima e a orientação sobre redes de apoio. Além disso, ações de promoção da cultura de paz e saúde mental nas escolas estimularam o respeito mútuo, o diálogo, a empatia e a resolução pacífica de conflitos entre os estudantes.

Para abordar a exploração sexual infantil, utilizamos a metodologia do semáforo do corpo, uma ferramenta visual que ajuda a identificar situações de risco e a entender os limites do próprio corpo. A atividade terminou com uma prática corporal ao som de música, criando um ambiente acolhedor e educativo. A seguir, a imagem mostra a realização dessa ação:



Figura 1: Ação de prevenção ao abuso sexual infantil - Equipe 1.

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 2: Ação de prevenção ao abuso sexual infantil - Equipe 2.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Sobre hábitos saudáveis, realizamos dinâmicas interativas em formato de roda de conversa, promovendo a escuta ativa das crianças e o compartilhamento de conhecimentos sobre alimentação, higiene e atividade física. Além disso, oficinas foram

promovidas com crianças, responsáveis e professores, focando no reconhecimento de sinais de violência e fortalecendo a rede de proteção e o empoderamento da comunidade escolar em situações de vulnerabilidade. A seguir, as imagens mostra a realização dessa ação:



Figura 3: Capacitação - Identificação de sinais de violência sexual em contexto escolar

Fonte: Arquivo pessoal (2024).



Figura 3: Equipe de residência e professores participantes

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essas intervenções foram planejadas para serem breves e dinâmicas, com duração média de 10 a 15 minutos por sala, permitindo uma maior abrangência e

respeitando a rotina pedagógica das escolas. Essa abordagem itinerante possibilitou adaptar as ações à faixa etária e maturidade cognitiva das crianças. Ao todo, cerca de 25 turmas de quatro escolas foram atendidas, com foco nas séries iniciais do ensino básico (1º ao 5º ano).

As metodologias utilizadas foram diversificadas e interativas, incluindo rodas de conversa que fomentaram o diálogo e a troca de experiências, dramatizações que permitiram aos estudantes se colocar no lugar dos outros e vivenciar situações reais, jogos educativos que tornaram o aprendizado divertido e desafiador, uso de fantoches que cativaram a atenção das crianças e facilitaram a compreensão de temas complexos, cartazes ilustrativos que apresentaram informações de forma visual e atraente, e músicas temáticas que reforçaram os conceitos aprendidos e estimularam a criatividade. Essas abordagens permitiram que os estudantes participassem ativamente do processo de aprendizado, tornando-o mais significativo e duradouro.

As ações desenvolvidas mostraram a eficácia do Programa Saúde na Escola (PSE) em ampliar o acesso das crianças às práticas de promoção da saúde no ambiente escolar. O programa contribuiu para a consolidação da atenção integral à saúde da criança, conforme preconizado pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), ao incorporar o cuidado em saúde à rotina escolar e promover a prevenção de agravos desde a infância.

Além disso, a presença de profissionais da residência multiprofissional no ambiente escolar reforçou os laços entre saúde e educação, permitindo a identificação precoce de fatores de risco e a implementação de estratégias preventivas que priorizam a equidade.

No entanto, a execução das ações também apresentou desafios significativos. Entre os principais obstáculos, destacaram-se a conciliação dos cronogramas da saúde e da educação, a rotatividade de profissionais, a falta de tempo para planejamento conjunto e limitações estruturais em algumas escolas. Apesar disso, o apoio da gestão escolar e o comprometimento das equipes de saúde foram fundamentais para superar esses desafios e garantir a continuidade das ações.

Os benefícios das atividades foram evidentes em diferentes níveis. Para as crianças, as ações provavelmente contribuíram para ampliar o conhecimento sobre

temas de saúde, fomentando atitudes preventivas e fortalecendo a autonomia e o senso de responsabilidade em relação ao próprio corpo e ao ambiente.

Observou-se que, para os professores e demais profissionais da escola, as atividades serviram como espaços de apoio e reflexão sobre a importância da saúde no processo de ensino-aprendizagem, aumentando a sensibilidade para temas frequentemente negligenciados no ambiente escolar. Como resultado, a comunidade escolar passou a se reconhecer como corresponsável no cuidado com a saúde e no enfrentamento de situações que afetam o bem-estar das crianças.

Para os residentes, a experiência permitiu desenvolver competências essenciais para a prática profissional em saúde, incluindo trabalho em equipe, escuta qualificada, comunicação eficaz com crianças e articulação de ações intersetoriais para um cuidado integral. Além disso, a experiência no ambiente escolar ampliou a compreensão sobre os determinantes sociais da saúde e a importância de práticas educativas que transcendem os limites da unidade de saúde.

Diversos estudos apontam que o Programa Saúde na Escola (PSE) tem alcançado resultados expressivos no que diz respeito à promoção da saúde infantil no Brasil, especialmente em instituições da educação básica. Segundo Farias *et al.* (2021), a presença de profissionais da saúde no ambiente escolar tem potencializado a identificação precoce de agravos, a orientação sobre práticas saudáveis e o fortalecimento de vínculos entre serviços de saúde e a comunidade escolar.

A atuação intersetorial do PSE contribui diretamente para enfrentar as vulnerabilidades sociais que afetam a infância, consolidando a escola como espaço de cuidado, acolhimento e prevenção. Essa integração tem se mostrado uma estratégia eficaz para construir territórios promotores de saúde, com impactos positivos na redução de desigualdades e no fortalecimento da cidadania (Ferrão *et al.*, 2024).

Estudo realizado por Dallacosta *et al.* (2022) reforça que a efetividade do PSE está diretamente relacionada à capacidade das equipes de saúde e educação em articular práticas baseadas em escuta, diálogo e participação ativa das crianças. Em especial nas instituições de ensino infantil, o programa tem se destacado pela abordagem lúdica, adaptada à faixa etária, e pela possibilidade de desenvolver ações educativas contínuas que dialogam com os conteúdos escolares.

Assaife *et al.* (2024) ressaltam que o PSE, quando bem estruturado, não apenas contribui para a melhoria de indicadores de saúde, mas também promove o empoderamento de professores, alunos e familiares, incentivando a corresponsabilização pelo cuidado e a criação de ambientes mais seguros e saudáveis. Dessa forma, o PSE tem se consolidado como uma política pública exitosa, essencial para a promoção da saúde na infância e para o fortalecimento da atenção primária nos territórios.

Em resumo, as experiências vivenciadas reafirmam o potencial do PSE como estratégia de promoção da saúde infantil e fortalecimento das políticas públicas na Atenção Primária à Saúde. Apesar dos desafios, as ações mostraram resultados positivos e sustentáveis, destacando a importância de experiências intersetoriais na construção de territórios mais saudáveis, justos e inclusivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de educação em saúde realizadas no contexto do Programa Saúde na Escola (PSE), a partir da atuação dos residentes em escolas públicas de Teresina-PI, evidenciaram a importância da articulação entre os setores da saúde e da educação para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à infância.

A experiência relatada demonstrou que, mesmo diante de desafios estruturais e organizacionais, é possível promover intervenções eficazes e adaptadas à realidade escolar, com impacto positivo no cotidiano das crianças, professores e comunidade escolar. Ao abordar temáticas relevantes, foi possível discutir questões de grande importância social de forma lúdica, acessível e respeitosa, consolidando assim a escola como um espaço privilegiado para a promoção da saúde.

A participação ativa dos profissionais da educação no planejamento das ações e a escuta qualificada das necessidades locais foram fundamentais para a efetividade das intervenções. Além disso, o uso de metodologias como rodas de conversa, oficinas, dramatizações e músicas temáticas favoreceu o engajamento das crianças e permitiu um processo educativo significativo e contínuo.

Para os residentes, a experiência no ambiente escolar foi uma oportunidade única de aprendizado prático, aprimoramento profissional e fortalecimento da atuação

interprofissional e intersetorial, aspectos essenciais na formação em saúde no SUS. Assim, o PSE se destaca como uma ferramenta potente para o cuidado integral da criança na Atenção Primária à Saúde, aproximando serviços de saúde da comunidade escolar e promovendo equidade no acesso à informação e prevenção. A experiência reafirma o valor das práticas educativas transformadoras e sugere que sua continuidade e ampliação sejam estimuladas e institucionalizadas como estratégias permanentes de cuidado nos territórios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cintia Maria Magalhães Oliveira de *et al.* Políticas públicas e a primeiríssima infância: avanços, limites e desafios. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e171101220184, 2021.

ASSAIFE, Thatiane Feliciano Charles *et al.* Desafios e potencialidades do programa saúde na escola no município do Rio de Janeiro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, e34029, p: 1-25, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola: caderno do gestor do PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

COSTA, Maria Adélia. O programa saúde na escola e a aprendizagem dos alunos da educação básica. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 270–282, 2019.

DALLACOSTA, Márcia *et al.* Programa saúde na escola: desafios e possibilidades para promover saúde na perspectiva da alimentação saudável. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe3, p. 244–260, nov. 2022.

FARIAS, Isabelle Carolline Veríssimo de *et al.* Análise da intersetorialidade no programa saúde na escola. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 261–267, abr. 2016.

FERRÃO, Taís de Carvalho *et al.* O programa saúde na escola na perspectiva de vivências extensionistas em diferentes contextos. **Conexão**, v.20, n.1, 2024.

PORTELA, Gustavo Zoio. Atenção primária à saúde: um ensaio sobre conceitos aplicados aos estudos nacionais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 2, p. 255–276, abr. 2017.

RUMOR, Pamela Camila Fernandes *et al.* Programa Saúde na Escola: potencialidades e limites da articulação intersetorial para promoção da saúde infantil. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe3, p. 116–128, nov. 2022.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de. Promoção da saúde e ações intersetoriais: foco no programa saúde na escola. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 36, n. 3, 2020.

SOUZA, Larissa Barros de.; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula.; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, p. 251–269, abr. 2019.

RAITZ, Kétellyn Nayê. A(s) Políticas públicas para a educação infantil: reflexões históricas. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1–14, 2023.

CAPÍTULO 17 - GÊNERO E TRANSFERÊNCIA DE RENDA: uma análise do protagonismo feminino no bolsa família

GENDER AND INCOME TRANSFER: an analysis of female protagonism in the allowance family program

Grasiely da Rocha Lobato ¹

¹ Graduada em Administração. Centro Universitário Santa Terezinha – CEST. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-3728-9518>. E-mail: grasielyrocha2@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa os efeitos do Programa Bolsa Família (PBF) no contexto familiar a partir da titularidade prioritariamente feminina do benefício. A pesquisa parte da seguinte problemática: Quais os efeitos do Programa Bolsa Família no contexto familiar, considerando que as mulheres são titulares do benefício? O objetivo geral é analisar os efeitos do Programa Bolsa Família no contexto familiar, considerando que as mulheres são titulares do benefício. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de gênero e sua evolução teórica a partir das lutas feministas; investigar a estrutura e os propósitos do Programa Bolsa Família, com foco na escolha das mulheres como titulares; e avaliar se essa centralidade promove empoderamento ou reforça papéis tradicionais de gênero. A trajetória do conceito de gênero, desenvolvida pelas lutas feministas, permite compreender como a titularidade feminina pode tanto promover o empoderamento quanto reforçar estereótipos e desigualdades. O estudo aponta que, embora proporcione certa autonomia econômica e visibilidade social, o benefício também impõe sobrecarga às mulheres, especialmente pelas condicionalidades. Conclui-se que o PBF tem potencial transformador, mas para que contribua efetivamente para a equidade de gênero, suas estratégias devem ser reformuladas a fim de evitar a reprodução de desigualdades e promover a emancipação plena das mulheres.

Palavras-chave: Gênero. Bolsa Família. Empoderamento feminino.

ABSTRACT

This paper analyzes the effects of the allowance family Program (PAF) on the family context based on the fact that the benefit is primarily held by women. The research is based on the following question: What are the effects of the allowance Família Program on the family context, considering that women are the beneficiaries of the benefit? The general objective is to analyze the effects of the allowance family Program on the family context, considering that women are the beneficiaries of the benefit. The specific objectives are: to understand the concept of gender and its theoretical evolution based on feminist struggles; to investigate the structure and purposes of the allowance family Program, focusing on the choice of women as beneficiaries; and to assess whether this centrality promotes empowerment or reinforces traditional gender roles. The trajectory of the concept of gender, developed by feminist struggles, allows us to understand how female ownership can both promote empowerment and reinforce stereotypes and inequalities. The study points out that, although it provides a certain amount of economic autonomy and social visibility, the benefit also imposes a burden on women, especially due to conditionalities. It is concluded that the PAF has transformative potential, but for it to effectively contribute to gender equity, its strategies must be reformulated in order to avoid the reproduction of inequalities and promote the full emancipation of women.

Keywords: Gender. allowance family. Female empowerment.

1. INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero constitui uma das expressões mais persistentes da exclusão social no Brasil, refletindo-se nas estruturas familiares, nas relações de trabalho, no acesso a políticas públicas e na distribuição de poder na sociedade. Em meio a esse cenário, políticas sociais como o PBF desempenham um papel relevante, tanto no enfrentamento da pobreza quanto na reconfiguração das dinâmicas familiares, especialmente quando colocam as mulheres como protagonistas na gestão do benefício.

A titularidade prioritariamente feminina no PBF é frequentemente apresentada como um mecanismo de empoderamento, na medida em que transfere recursos diretamente para aquelas que, historicamente, estiveram à margem das decisões econômicas e sociais. No entanto, essa escolha também levanta questionamentos importantes sobre as reais transformações provocadas na estrutura familiar e nas relações de gênero.

A centralidade das mulheres no recebimento do benefício é, por um lado, uma tentativa de garantir maior eficácia à política, reconhecendo o papel fundamental que as mulheres desempenham no cuidado e na manutenção do bem-estar familiar. Por outro lado, essa estratégia pode acabar reforçando a divisão tradicional dos papéis de gênero, concentrando nelas ainda mais responsabilidades, especialmente diante das condicionalidades impostas pelo programa, como a exigência de frequência escolar dos filhos e a realização de acompanhamento médico. Diante do exposto, a pergunta norteadora do estudo se volta para: Quais os efeitos do Programa Bolsa Família no contexto familiar, considerando que as mulheres são titulares do benefício?

Diante dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os efeitos do Programa Bolsa Família no contexto familiar, considerando que as mulheres são titulares do benefício. Como desdobramentos desse objetivo central, foi elaborado três objetivos específicos: Compreender o conceito de gênero e sua evolução no campo teórico, a partir das contribuições dos movimentos feministas; Investigar a estrutura e os principais objetivos do Programa Bolsa Família, com ênfase na escolha das mulheres como titulares do benefício; Avaliar se o protagonismo das mulheres no programa contribui para seu empoderamento ou reforça a sobrecarga de responsabilidades associadas ao cuidado e à reprodução social.

2. GÊNERO E BOLSA FAMÍLIA: A DINÂMICA DE PODER E TRANSFORMAÇÕES NAS MULHERES BENEFICIÁRIAS

Este capítulo analisa como a titularidade feminina no PBF impacta as relações de gênero e a dinâmica familiar. A centralidade da mulher no programa, embora represente um avanço no reconhecimento de seu papel social, levanta questionamentos sobre a possível reprodução de estereótipos e sobrecargas associadas ao cuidado.

Para isso, discutem-se as principais contribuições teóricas sobre o conceito de gênero, a estrutura do PBF e os efeitos dessa política na vida das beneficiárias. O objetivo é compreender em que medida o protagonismo feminino no PBF contribui para o empoderamento das mulheres ou reforça desigualdades históricas.

2.1 Gênero: O debate teórico e luta das mulheres

O conceito de gênero enquanto categoria de análise, de certa forma, relaciona-se com a luta por igualdade entre os sexos encampada pelo movimento feminista, um movimento de caráter sociocultural que emerge com o objetivo de lutar contra as desigualdades entre homens e mulheres. Ao longo do processo de luta pela igualdade de direitos, esse conceito foi se constituindo e adquirindo configurações diferentes, conforme o contexto social, histórico e político no qual estava situado. Conforme Bezerra e Veloso (2015, p. 7), “as relações de gênero se constituem enquanto uma categoria em disputa, pelas diversas vertentes teóricas existentes”, o que procuramos evidenciar aqui ao descrever os rumos dados para o debate sobre gênero.

De acordo com Farah (2004), a categoria gênero foi incorporada pelo feminismo e produções acadêmicas sobre a mulher, por volta dos anos 1970, contudo, adquirindo interpretações diferentes dentro do próprio feminismo, dada a variedade de correntes; porém, predominando nesse período a concepção do feminismo da diferença em oposição ao da igualdade.

Em um contexto de efervescência dos movimentos sociais, o pensamento feminista passou a deslocar seu foco da igualdade para a identidade, direcionando suas

reivindicações para o reconhecimento da “diferença” e das especificidades da experiência feminina. A luta já não se restringia à conquista de direitos universais, mas também à afirmação de direitos próprios das mulheres, entendendo que negar a diferença não resolveria a opressão de gênero — ao contrário, seria necessário reconhecê-la (Hita, 2002).

Nesse sentido, a noção de “diferença” tornou-se central nas reivindicações feministas, impulsionando a busca por uma identidade feminina que se contrapusesse à identidade masculina, rompendo com a concepção anterior de sujeito humano universal. Contudo, ao adotar uma perspectiva essencialista, esse feminismo acabou por reafirmar uma visão fixa e universalizante do sujeito, agora centrada no feminino, ainda operando dentro do paradigma da teoria tradicional de um sujeito universal — não mais o humano abstrato, mas a mulher como categoria homogênea e predefinida.

A emergência de novos estudos, nos anos 1990, marca uma nova fase do feminismo, na qual a análise de gênero já não se dá de forma dissociada de outros marcadores de desigualdade como classe e raça, ocorre de forma a transcender as polaridades presentes nas reflexões feministas, posto que a concepção de “diferença” adotada não é de dicotomia, mas de pluralidade. Para Hita (2002, p. 340), essas ideias “explodem o modelo de perspectivas de identidade tradicional e permitem o surgimento de novos tipos de arranjos”. Deve-se destacar que cada fase não anulou por completo a anterior, de forma processual e a partir de novas reflexões, outras concepções foram surgindo e ganhando corpo e expressividade.

A compreensão do processo evolutivo do conceito de gênero é fundamental para os propósitos deste estudo, pois permite problematizar os pressupostos teóricos que orientam as políticas públicas direcionadas às mulheres, como o PBF. Essa análise possibilita identificar em que medida tais políticas incorporam — ou não — as demandas históricas do movimento feminista. Diante disso, torna-se imprescindível resgatar as contribuições advindas tanto das lutas feministas quanto dos estudos de gênero na desnaturalização das assimetrias entre os sexos, evidenciando o caráter histórico e relacional dessas desigualdades.

Além disso, destaca-se a importância do processo contínuo de reconstrução conceitual promovido por essas abordagens, o que inclui a resignificação de categorias

fundamentais como “gênero” e “patriarcado”, superando leituras essencialistas e abrindo espaço para interpretações mais complexas e críticas das relações sociais de poder.

Nos países menos desenvolvidos, a luta pela libertação nacional impactou no norte global, nos países imperialistas, bem como nos movimentos da juventude dos anos 1960, que forneceram um modelo político e argumentos, no final da década, para a nova onda feminista (Connell; Pearse, 2015). Dentre os grandes avanços teóricos dessa nova fase do feminismo, destaca-se o trabalho de Heleieth Saffioti, intitulado “A mulher na sociedade de classe”, publicado no Brasil em 1969, num contexto de ditadura militar. Uma teorização fundamentada no marxismo, que trata da divisão sexual do trabalho, da economia política da família e da economia sexual da sociedade colonial, da educação das mulheres, da subordinação e emancipação das mulheres, dentre outras questões.

Sarti (2004) considera que no início dos anos 1970, o feminismo brasileiro entra em cena com algumas peculiaridades. As reivindicações das mulheres, enquanto sujeitos políticos, inicialmente estiveram ligadas à luta pela redemocratização do país e a questões que atingiam os trabalhadores urbanos de um modo geral. Posteriormente, convergem para questões relacionadas à condição da mulher, no que se refere à desigualdade de salários, violência, proteção social, etc (Sarti, 2004; Farah, 2004).

Com o crescente acúmulo de dados e conhecimentos sobre as mulheres, decorrentes da nova fase do feminismo, possibilitaram a ampliação das produções teóricas e questionamentos sobre as próprias categorias analíticas do feminismo, dentre elas o patriarcado. Apesar da importância do termo para a mobilização política e para mostrar que a subordinação feminina não é natural, sendo, portanto, passível de enfrentamento, acreditou-se estar nele a origem da opressão das mulheres e a ilusão de que o mesmo também poderia ter um fim. Dessa forma, o pensamento feminista perdia de vista o caráter mutável do patriarcado (Piscitelli, 2009).

Ainda com base em Saffioti (2015, p. 107-108), devido à presença dominante do pensamento dicotômico e da lógica dualista, o senso comum e até mesmo feministas, “buscam provar a universalidade do patriarcado por meio da inexistência de provas de eventuais sociedades matriarcais”, quando na verdade o questionamento deveria ser a respeito da existência de sociedades com relações de igualdade entre homens e

mulheres. No entanto, o uso do termo patriarcado tem ampla importância para descrever e explicar a condição social hierarquicamente inferior das mulheres, pois possibilita analisar como esse adentra nas demais instituições, como o Estado, o corpo e a psique humana, bem como nas variadas áreas do saber e do conhecimento, sendo inclusive legitimado através dessas.

2.2 Programa bolsa família: uma breve apresentação

O PBF é fruto da unificação das ações de transferência de renda do governo federal, em especial dos programas bolsa escola, bolsa alimentação, auxílio gás e do cartão alimentação, além do cadastro único. Seu modelo de gestão conjuga os esforços dos três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal) por meio da criação de uma rede intergovernamental que viabiliza uma coordenação articulada com diferentes políticas sociais, de modo que respeite a interdependência entre os entes da Administração Pública Federados. A respeitar a autonomia dos entes Federados e a interdependência entre eles (Licio; Mesquita; Curralero, 2011).

Dessa forma, o PBF foi instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. É um programa de transferência de renda para famílias de baixa renda. Integra o programa Fome Zero, intitulado durante o governo Luiz Inácio da Silva que visa assegurar o direito humano à alimentação adequada, promover a segurança alimentar e nutricional e a conquista da cidadania pelas famílias mais vulneráveis à fome (Brasil, 2004).

Segundo Silva, Yazbek, Di Giovanni (2007), Programas de transferência de renda são aqueles destinados a realizar uma transferência monetária, sem necessariamente uma contribuição prévia, destinados às famílias pobres, consideradas a partir de uma determinada renda per capita dos membros que constituem a família. Nesse sentido, para que as famílias possam acessar o benefício mensal, é necessário cumprir algumas exigências chamadas de condicionalidades. Essas exigências funcionam como contrapartidas e visam garantir que as famílias assumam compromissos e responsabilidades no exercício de seus direitos. O objetivo é promover a autonomia dos beneficiários e, consequentemente, uma inclusão social duradoura.

Dentre os principais objetivos do PBF, destacam-se: aliviar a pobreza de forma imediata mediante a transferência de renda direta; apoiar o desenvolvimento das capacidades da família através da integração com programas complementares que visam capacitar os adultos para a sua inserção no mercado de trabalho buscando romper com a situação de vulnerabilidade financeira, e, contribuir para a redução da reprodução do ciclo da pobreza entre as gerações mediante o acúmulo de “capital humano” através das condicionalidades (Brasil, 2006).

No que tange à realidade maranhense, dados do Brasil (2025) revelam que o estado do Maranhão tem 1,23 milhão de famílias contempladas pelo PBF. O investimento federal supera R\$ 857,13 milhões, o que assegura um valor médio de benefício de R\$ 695,22 aos contemplados nos 217 municípios do estado. Diante disso, esses números revelam a expressiva capilaridade do PBF no Maranhão, um dos estados historicamente marcados por altos índices de pobreza e desigualdade social. Ao assegurar um repasse financeiro regular às famílias, o programa contribui para a ampliação do acesso a direitos básicos, como alimentação, educação e saúde.

Como é característico dos programas de transferência de renda do Governo Federal, a maioria dos responsáveis familiares é composta por mulheres, que representam 86,96% dos titulares, totalizando 17,16 milhões. Entre todos os beneficiários previstos para março, 58,34% são do sexo feminino, o equivalente a 31,38 milhões de pessoas. Além disso, observa-se a predominância de pessoas pretas ou pardas entre os atendidos, somando 39,28 milhões de beneficiários (Brasil, 2025). Nesse sentido, esses dados revelam que o programa atinge principalmente mulheres negras em situação de vulnerabilidade, destacando a ligação entre pobreza, gênero e raça no Brasil.

2.3 Mulheres beneficiárias pelo programa bolsa família: questões de gênero

As mulheres representam um importante aspecto em discussões sobre o PBF, no que se refere à crítica sobre a sobrecarga de responsabilidades vinculadas à reprodução social que recai sobre o gênero feminino (Assunção, 2012). Esse programa, pela grande abrangência em número de famílias beneficiárias no Brasil e pela influência nas relações entre os envolvidos nas ações estatais, é objeto de análise em pesquisas

voltadas à reflexão sobre a incorporação de padrões de relações de gênero e concepções de família e da mulher em seus programas assistenciais. Por outro lado, no combate à pobreza, o PBF pode contribuir para os pensamentos antiquados que sustentam as estruturas que associam, predominantemente, a mulher com a maternidade e as tarefas que pertencem à esfera reprodutiva clássica (Mariano, 2009).

Ademais, a designação das mulheres como titulares do benefício do PBF encontra respaldo em dados sociais que evidenciam sua centralidade na sustentação familiar no Brasil. Estima-se que aproximadamente 33% das famílias brasileiras sejam chefiadas por mulheres, das quais 27% são solteiras, o que implica que essas mulheres assumem sozinhas a responsabilidade pelo sustento dos filhos e pela manutenção do lar (Gomes, 2011). Diante disso, mesmo com o passar dos anos as mulheres negras e pardas continuam representando a maioria entre aquelas que assumem, sozinhas, a responsabilidade pelo sustento familiar.

Com isto, esses dados apontam para vários fatores diferentes: 1º a grande quantidade de mulheres chefes de família existente no Brasil; 2º a enumeração de outras características sobre quem são essas mulheres que dirigem as famílias e 3º qual a situação financeira delas. Essa concepção, na visão dos especialistas, é a que melhor justifica o fato de o cartão do benefício, por lei, ser no nome das mulheres, o que é bastante positivo. No entanto, autores como Gomes (2011) e Pires (2013) consideram que o fato do cartão estar no nome das mulheres pode ser entendido como uma manutenção da tradicional posição da mulher como responsável pelos cuidados com os filhos, idosos e doentes. Desta forma, a maneira como o dinheiro do PBF é gasto caracteriza a mulher como a boa mãe, pois a mulher teria a “função moral materna de nutrir” (Pires, 2013, p. 130).

Dessa forma, esta responsabilização gera uma “normalidade”, uma espécie de obrigação moral sobre o papel atribuído às mulheres. Ser responsável pelas tarefas conferidas às famílias pelo PBF alimenta também os discursos que legitimaram a desigualdade que impuseram o lugar em que a mulher deve estar em sociedade.

Tais desigualdades, marcadas estruturalmente pelo sexo e pela raça, refletem também um processo que afeta a relação entre as mulheres e o Estado, que seria permeada por obrigações impostas pelo aparelho estatal, que estende seus efeitos no

tempo e no trabalho das mulheres, sobretudo a partir das condicionalidades das políticas de transferências de renda. (Gomes, 2011, p. 74).

A naturalização do papel da mulher impõe, a partir da sua responsabilização pelo cartão do benefício, o cumprimento das condicionalidades estabelecidas pelo PBF. O Estado e a sociedade impõem à mulher o dever de atender às condicionalidades de manter os filhos menores na escola, cuidar das vacinas e mais uma vez tira a responsabilidade do marido. É partindo desses questionamentos e em regra, desse em específico, que está fundamentada a crítica de algumas feministas.

Assim, para as feministas as condicionalidades que são impostas às mulheres por meio da cultura e que foram inseridas no PBF podem não contribuir para o empoderamento dessas mulheres, uma vez que, da forma como é apresentado se contradiz com a possibilidade dessas mulheres executarem outras atividades que as empoderem. Neste estudo discordamos dessa visão tão objetiva que é apresentada para um programa tão subjetivo e complexo. Para melhor dialogar sobre o tema se faz necessário compreender alguns conceitos, dentre eles o que é empoderamento.

Para Gohn (2004) o empoderamento, pode ser entendido como a capacidade de deter autonomia para poder decidir sobre os vários aspectos que rodeiam sua vida. Esse conceito atualmente vem sendo trabalhado abundantemente no ambiente das políticas públicas. Na visão da organização mundial de saúde o empoderamento pode ser entendido como um processo social, cultural, psicológico ou político através do qual indivíduos e grupos sociais tornam-se capazes de expressar suas necessidades, explicitar suas preocupações, perceber estratégias de envolvimento na tomada de decisões e atuar política, social e culturalmente para satisfazer suas necessidades. (Moreira et al.; 2012, p. 207).

Nesse sentido, o empoderamento pode ser entendido como a capacidade de atuar politicamente, de deter o poder de decidir seus passos, de tomar decisões acerca da sua vida e da sua comunidade. Dessa maneira, podemos dizer que o PBF tem contribuído significativamente para que as mulheres detenham o poder de decidir e gerir suas próprias vidas. E possibilita desconstruir discursos de desmontar as relações patriarcais que são responsáveis por legitimar a interiorização da mulher. Costa (2000) aponta o empoderamento como uma ferramenta essencial nessa desconstrução.

O empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família. (Costa, 2000, p. 44).

Como enfatiza Gomes (2011), mesmo que a renda seja revertida quase que totalmente nos gastos domésticos, a mulher tem o poder de escolher em que vai gastar esse dinheiro. Agora pela primeira vez muitas dessas mulheres têm um cartão bancário em suas mãos e gozam de liberdade e de autonomia para gastar esse benefício como acharem melhor. Dessa forma, observa-se que as mulheres eram, e muitas ainda são submetidas a vivenciar na prática os discursos de inferioridade, de divisão de serviços de acordo com o gênero, ou seja, elas se encontravam submetidas ao poder de seus maridos.

Além disso, essa subalternidade das mulheres aos homens, aos vários discursos, se dá através das instituições e de suas ideologias, da cultura, do sistema educacional, dos mais variados setores da sociedade (Costa, 2000). Começa com o nascimento, aonde aos poucos vamos deixando de ser um ser humano sem gênero, identidade de gênero ou sexo e vamos sendo classificados e classificadas enquanto homens e mulheres, depois vem a separação das brincadeiras e comportamentos que (são de meninas e de meninos), e assim, os conceitos e ideias vão sendo internalizados. Aos poucos deixamos de ser pessoas e passamos a ser seres bipolares, onde vão sendo legitimadas a relação de domínio e subjugação de um gênero por outro. Isso ocorre desde os discursos, comportamentos, até uma submissão financeira.

A implantação do PBF pode contribuir para essa quebra da subalternidade feminina que passa a receber uma pequena renda, possibilitando que as mulheres vislumbrem melhores condições de vida:

Para tanto, com a inserção da mulher como titular no Programa Bolsa Família, elas passaram a ter autonomia, o empoderamento a emancipação. Portanto, a partir do Programa de Transferência de Renda, a mulher conquista sua autoestima e por ser a titular

ela recebe um cartão de banco possibilitando um maior poder. (Ferreira, 2012, p. 49).

Portanto, como relatado por Ferreira (2012), essa renda passa a ser importantíssima na possível conquista da autonomia e no poder de decisão das mulheres, bem como na desconstrução de discursos inferiorizantes, pois agora ela pode sair da condição de subalterna e se fazer ouvir dentro de sua própria família. Dessa forma, reafirmamos a importância do PBF para efetivação de melhorias na vida das mulheres.

3. METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos, utilizou-se a abordagem qualitativa. Essa abordagem parte do princípio de que os fenômeno social pode ser melhor compreendido e estudado quando realizado dentro do contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos, e sua análise deve ser feita de forma integrada. A empregabilidade da referida pesquisa é evidenciada nas Ciências Sociais, cuja preocupação basilar é a compreensão da lógica que permeia a prática social ocorrida na realidade (Severino, 2007).

Utilizou-se de maneira central a pesquisa bibliográfica. Sobre essa metodologia, afirma dizer que a pesquisa bibliográfica é constituída principalmente por estudos de materiais preexistentes, tais como livros e artigos científicos (Gil, 2008). Destaca-se que teve uma pesquisa documental, não se restringindo apenas aos documentos impressos. Por assim concretizar, aqui as bases de estudo se tornam mais amplas e diversas ao ponto que o pesquisador encontra uma variedade bem maior de informações disponíveis para consultas e estudos (Severino, 2007). Nas fases iniciais, as pesquisas foram focadas em bases de dados disponíveis no Google Scholar, na Plataforma Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PBF sob a perspectiva das relações de gênero evidencia que, embora a titularidade feminina represente um avanço no reconhecimento do papel das mulheres nas dinâmicas familiares e na gestão de recursos, essa estratégia não está isenta de contradições. Ao mesmo tempo em que possibilita certo grau de autonomia econômica e visibilidade social às beneficiárias, a centralidade da mulher no cumprimento das condicionalidades pode reforçar papéis tradicionais de cuidado e responsabilização feminina, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho revelam que o empoderamento feminino não pode ser compreendido apenas a partir do acesso a benefícios materiais, mas deve envolver também a ampliação das possibilidades de participação das mulheres nas decisões que afetam suas vidas. Programa como o PBF possui, portanto, um potencial transformador, desde que articuladas a uma perspectiva crítica que questione as desigualdades estruturais e promova a equidade de gênero como um princípio fundamental.

Assim, é necessário que o desenho e a implementação dessas políticas considerem não apenas a eficácia no combate à pobreza, mas também os impactos subjetivos e sociais que produzem nas relações de gênero. A superação das desigualdades exige um olhar atento à complexidade dos contextos familiares e às múltiplas dimensões da vida das mulheres, para que políticas sociais não apenas aliviem a pobreza, mas também contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski de, et al. **Comer mais e melhor: os impactos do Programa Bolsa Família na alimentação de famílias de pescadoras artesanais de pernambuco**. Amazônica - Revista de Antropologia, Vol. 4, No 2 (2012).

BEZERRA, Vanessa; VELOSO, Renato. **Gênero e Serviço Social: desafios a uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de jan./2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências**. Presidência da República. Subchefia de Assuntos Jurídicos - Casa

Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.** [S. l.], 9 jan. 2004.

BRASIL. **Mais de 1,2 milhão de famílias do Maranhão recebem o Bolsa Família a partir desta terça (15/4).** Secretaria de Comunicação Social, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/novo-bolsa-familia/abr25/mais-de-1-2-milhao-de-familias-do-maranhao-recebem-o-bolsa-familia-a-partir-desta-terca-15-4>. Acesso em: 26 abr. 2025. <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/novo-bolsa-familia/abr25/mais-de-1-2-milhao-de-familias-do-maranhao-recebem-o-bolsa-familia-a-partir-desta-terca-15-4>.

COHN, Amélia. **Cartas ao presidente Lula: Bolsa Família e direitos sociais.** Pensamento Brasileiro, Rio de Janeiro, 2012.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global.** Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.

Costa, A. A. (2013). **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** In: **Seminário de Aprofundamento do Trabalho com Gênero no Pró-Gavião.** Vitória da Conquista, BA, 16 a 18 de fevereiro de 2000. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp-content/uploads/2013/11/textosapoio1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Políticas públicas e gênero.** In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, v.8, 2004, p. 127 - 142.

Ferreira, V. da S. (2012). **O impacto do Programa Bolsa Família na vida das mulheres de Santiago do Iguape: Comunidade Quilombola da Cidade de Cachoeira – BA.**

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

Gohn, M. da G. (2004). **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais.** Saúde e Sociedade. São Paulo, 2(13). Disponível em: <http://file:///C:/Users/windows/Downloads/7113-9559-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

Gomes, S. da S. R. (2011). **Notas preliminares de uma crítica feminista aos programas de transferência direta de renda – o caso do Bolsa Família no Brasil.** Textos & Contextos, Porto Alegre, 1(10). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/8560/6425>. Acesso em 01 abr. 2025.

HITA, Maria Gabriela. **Igualdade, identidade e diferença (s): feminismo na reinvenção dos sujeitos**. In: ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. (Orgs). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 319 - 351.

LICIO, E. C; MESQUITA, C. S.; CURRALERO, C. R. B. **Desafios para a Coordenação Intergovernamental do Programa Bolsa Família**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 51 n. 5 set /out. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475902011000500004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em abril 2025. Acesso em: 01 abr. 2025.

MARIANO, Silvana Aparecida; CARLOTO, Cássia Maria. **Gênero e combate à pobreza: programa bolsa família**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009.

Moreira, N. C. et al. (2012). **Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social**.

Pires, F. F. (2013). **Comida de criança e o programa bolsa família: moralidade materna e consumo alimentar no semiárido**. *Revista de Ciências Sociais: POLÍTICA & TRABALHO*. João Pessoa, 38.). Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/14575/9381>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque et al. (Orgs). *Diferenças, igualdades. Sociedade em foco*. São Paulo: Berlendis, 2009, p. 116 - 148.

PONTES, Reinaldo Nobre. **A Evolução do Combate à Pobreza no Brasil e o Papel do Fome Zero. Fome Zero: Textos Fundamentais**. Frei Betto (Org.). Rio de Janeiro. Garamond. p. 35- 46. 2004.

Revista de Administração Pública, 46(2). FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000200004. Acesso em: abr. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **O poder do macho**. 9.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n.2, 2004, p. 35 – 50.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. **A Política Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPÍTULO 18 - ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL: um percurso em direção aos direitos sociais

SOCIAL ASSISTANCE POLICY IN BRAZIL IN THE TWENTY-FIRST: a path towards social rights

Sueiny Larissa de Sousa Neves ¹
Marilene Borges de Sousa ²
Antonio de Moura Fé ³
William Sousa Vilanova ⁴
Antônio de Albuquerque Gonçalves Júnior ⁵

¹ Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-8834-982X> E-mail: sueiny.neves@hotmail.com.

² Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-0528-1265>

³ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-638X>

⁴ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2775-1827>

⁵ Bacharel em Serviço Social. Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2737-0410>

RESUMO

O presente artigo visa discutir acerca da relação entre Estado, sociedade civil e política social no Brasil, contribuindo para a descrição da trajetória de formação e desenvolvimento do sistema de proteção social brasileiro até meados da década de 80, apresentando o processo histórico, provisões e desafios atuais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e por meio dos resultados obtidos constatou-se que o sistema brasileiro de Política Social, por meio da política pública de assistência social, apresenta dificuldades em se materializar enquanto afiançadora de direitos, nas características históricas, como a morosidade na sua regulamentação como direito, alcançam os dias atuais e as novas realidades sociais instauradas, fomentando a fragilidade do percurso e chegada no acesso aos direitos sociais.

Palavras Chave: Estado. Sociedade Civil. Política Social.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between the State, civil society and social policy in Brazil, contributing to the description of the trajectory of formation and development of the Brazilian social protection system until the mid-1980s, presenting the historical process, provisions and challenges current. This is a bibliographic research and through the results obtained it was found that the Brazilian system of Social Policy, through the public policy of social assistance, presents difficulties in materializing as a guaranteeer of rights, in the historical characteristics, such as the slowness in its regulation as a right, they reach the present day and the new social realities established, promoting the fragility of the path and arrival in the access to social rights.

Keywords: Social Assistance. Neoliberalism. Public Fund, Social Rights, Capitalism.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir acerca da relação entre Estado, sociedade civil e política social no Brasil, contribuindo para a descrição da trajetória de formação e desenvolvimento do sistema de proteção social brasileiro até meados da década de 80, quando se deu a fase de abertura democrática no país.

A pesquisa essencialmente bibliográfica teve em vista os atores e suas interações quanto à defesa de seus interesses políticos e econômicos inseridos em uma moldura historicista, a partir da apresentação de conceitos e discussões fundamentadas em autores clássicos e atuais.

O trabalho encontra-se dividido em 02 (duas) seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção são apresentadas compreensões conceituais e históricas acerca do Estado e da sociedade civil. A segunda caracteriza a dinâmica de construção da Política Social do Brasil.

2. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: COMPREENSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

No intuito de melhor compreender as categorias Estado e sociedade civil, torna-se imprescindível configurá-las numa conjuntura relacional e histórica, onde conforme saliente Behring (2009) “Estado e sociedade civil compõem uma totalidade, em que não se pode pensar o Estado sem a sociedade civil e vice-versa”.

O Estado como formação histórica nasceu numa época relativamente recente, no século XVI, influenciando todo o pensamento político ocidental, assumindo uma nova configuração na modernidade enquanto Estado-Nação (Bobbio, 2002). Nesse sentido, o Estado se modifica historicamente e estruturalmente, cumprindo seu papel na reprodução social do trabalho e do capital, e expressando a hegemonia do capital nas formações sociais particulares, ainda que com traços gerais comuns (Behring, 2009).

Dessa forma, Thomas Hobbes introduz no início do século XVII, a discussão sobre a origem contratual do Estado, contribuindo para a superação da fase do Estado tecnocrático. Em sua obra *O Leviathan* defende o poder infinito de quem governa em nome da manutenção da ordem, na qual o Estado, e não mais a Igreja, torna-se senhor absoluto da vida e dos comportamentos humanos, uma condição na qual o direito de

usar a força cabe apenas ao soberano. O “estado de natureza” é configurado pelo desejo de poder pelos homens, no qual esse poder é definido pela capacidade de comandar e dominar os outros homens, tidos como concorrentes (Montaño; Duriguetto, 2011).

Ao final do século XVII, John Locke apresenta a crítica ao absolutismo, a partir da concepção positiva dos direitos do homem e das liberdades individuais importantes para libertar politicamente a sociedade inglesa da tirania predominante. Locke refuta a ideia de Hobbes no que tange à natureza do soberano; na sua definição de sociedade política, a monarquia absoluta não é compatível com o governo civil.

Montesquieu, no início do século XVIII, apresenta sua crítica ao discutir, nas relações sociais e institucionais, as técnicas de liberdade e os instrumentos de proteção, identificando a necessidade de haver separação e equilíbrio de poderes. Nessa perspectiva na qual o autor vê realizado o princípio da separação de poderes, a monarquia constitucional passa a ser interpretada como forma mista e torna-se o modelo universal de Estado após a Revolução Francesa (Bobbio, 2003).

Nessa construção histórica, ainda no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em sua obra Contrato social, mostra a noção de liberdade como direito e dever, com o qual, por meio de contrato social, se alcança a vontade geral, subsidiando a imposição ao homem, pelo Estado, de deveres e obrigações políticas e sociais que justificam a própria existência do Estado. Para Rousseau, ao contrário das outras teorias de contrato social daquela época, a sociedade civil representa a forma como os homens são encontrados na sociedade, e não um modelo idealizado (Canoy, 1988).

No início do século XIX, Georg Wilhelm Friedrich Hegel redefine a contradição entre Estado e sociedade, mas coloca o Estado como fundamento da sociedade civil e da família. O autor afirma que o Estado detém a soberania, não o povo. O Estado funda o povo e organiza a sociedade, mas a estabilidade desse Estado só podia ser alcançada se os súditos compartilhassem valores éticos comuns. Hegel indica o Estado não como um modelo ideal, mas como uma descrição do Estado burguês, tendo como marco o movimento histórico real de desenvolvimento do capitalismo (Montaño; Duriguetto, 2011).

Em contradição ao ideário de Hegel, Karl Heinrich Marx, não é o Estado que organiza a sociedade, mas a sociedade, entendida como o conjunto das relações

econômicas, que explica o surgimento do Estado, de sua natureza, de seu caráter e dos recursos políticos (Marx, 1998).

Para Marx (1998, p. 31)) “o conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, isto é, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas de consciência social”, sendo o Estado determinado pelas relações econômicas. Marx, diferente de Hegel, criticava o Estado e não o legitimava; pelo contrário, evidenciava o seu caráter alienante. Ele subordina claramente o Estado à sociedade civil, sendo esta que define as formas de organização e os objetivos do Estado, considerando as relações materiais de produção em um determinado estágio do desenvolvimento capitalista (Canoy, 1988).

Ademais, ao conceituar sociedade civil burguesa, Marx qualifica o modo de divisão e organização do trabalho em condições de predomínio do capital inserido em um campo sociopolítico e cultural mais amplo, em que essa divisão e organização se inscrevem (Pereira, 2008), definindo a sociedade civil como esfera da produção e reprodução da vida material (Montaño; Duriguetto, 2011). Dessa forma, Marx faz da sociedade civil o lugar das relações econômicas e passa a significar o conjunto de relações interindividuais que estão eternas ou antes do Estado, exaurindo a compreensão da esfera pré-estatal distinta e separada do Estado (Bobbio, 2003).

Chegando ao século XX, tem-se a partir de Antonio Gramsci o conceito de Estado ampliado, que inclui a sociedade, diferenciando-se da concepção restrita de Marx, para a ideia de que o Estado é um instrumento de dominação da classe dominante, cuja sociedade civil faz parte do terreno estrutural ou de “base material” (Bobbio, 2003).

Para Gramsci, há distinção entre sociedade civil e Estado: a sociedade civil está inserida em um dos dois eixos superestruturais, isto é, naquele constituído por um conjunto de organismos e instituições de caráter privado que corresponde à função de hegemonia. Em outro eixo, está a sociedade política, identificada com o Estado, a qual corresponde à função de domínio ou coerção. O conjunto formado pela sociedade civil e pela sociedade política constitui o que Gramsci denomina de Estado ampliado, que exerce, ao mesmo tempo, a hegemonia (atributo da sociedade civil) e a coerção (atributo da sociedade política) (Bobbio, 2003).

Essa conjuntura é confirmada pelo pensamento de Mészáros (2011) ao apontar que a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. Segundo o autor, o capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas politizadoras que dão forma ao Estado moderno.

Nessa perspectiva, os conceitos de Estado e Sociedade Civil abordados pelos teóricos modernos em destaque neste ensaio apontam para formas complexas de existência do Estado na sociedade moderna e os elementos convergentes e divergentes na relação com a sociedade, um dilema cujas raízes estão na existência de uma confluência perversa, como caracteriza Dagnino (2004).

3. PROTEÇÃO SOCIAL NO BRASIL: CONSTRUÇÃO, PROVISÕES E DESAFIOS ATUAIS

O processo de formação da política social brasileira traz em seu percurso histórico a presença da sociedade enquanto elemento marcante, a partir de uma organização democrática e consciente de cidadania em momentos fragmentados e lentos, como se apresenta na discussão de Carvalho (2003), Wanderley dos Santos (1994) e Bering (2009).

O exercício da cidadania no Brasil sempre esbarrou em barreiras estruturais de poder, verdadeiros desafios na busca da consolidação de direitos e de sobrevivência na sociedade democrática (Carvalho, 2003). Dessa forma, pontua-se ainda, a partir de Carvalho (2003), que a cidadania é um fenômeno histórico e seu desenvolvimento está estritamente relacionado ao desenvolvimento do Estado, independente de qual seja o país; assim, coloca-se uma contradição na sequência desenvolvida por Marshall (1967).

Partindo do conceito de cidadania desenvolvido pelo sociólogo T.H Marshall (1967), temos que o cidadão pleno é entendido como o que possui amplo gozo de direitos civis, políticos e sociais. Nessa conceituação, o autor sugere que, cronologicamente e tendo seu desenvolvimento ocorrido historicamente na Inglaterra, primeiramente surgiram os direitos civis, no século XVIII, seguido pelos direitos políticos no século XIX e, por fim, os direitos sociais, conquistados no século XX (Marshall, 1967).

Carvalho (2003) defende a tese de que, no Brasil, a obtenção de direitos sociais

se deu a partir de 1930, sem que os direitos civis e políticos tivessem sido consolidados como conquistas da sociedade. Ao contrário, foi a aquisição de certos direitos sociais pelos trabalhadores que, contraditoriamente, acabaram por impulsionar a sociedade no sentido da obtenção mais plena de direitos políticos e civis elementares. Portanto, o percurso da história da cidadania no Brasil se deu em sentido inverso ao caminho experimentado pela Inglaterra (Carvalho, 2003).

Um sistema nacional de proteção social começa a ser implantado no Brasil a partir da Revolução de 30 com a criação simultânea, por Vargas, da legislação trabalhista, da estrutura sindical corporativa (que substituiu a legislação vigente desde o início do século) e dos esquemas previdenciários. Esses esquemas, os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), foram institucionalizados sob a forma de autarquias vinculadas ao Ministério do Trabalho (criado em 1931 como Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio) e cobriam segmentos ocupacionais do mercado formal de trabalho urbano. O sistema segmentado de IAPs foi unificado em 1967, com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) (Draibe, 1989).

Para Draibe (1989), o ano de 1930 representou a constituição brasileira do Estado em sua forma de bem-estar, tendo em vista a introdução e a expansão das políticas de saúde, de previdência, de habitação, de assistência social e de educação. A autora trata os anos de 1930 como introdutórios às políticas sociais brasileiras, afirmando a existência de uma expansão acelerada das relações capitalistas na época, com reflexos para as classes sociais e para as formas de como o Estado brasileiro enfrentava a questão social.

Santos (1994) analisa a política social brasileira e aponta que os marcos históricos importantes foram: 1930 a 1943, quando tem início a regulação social e é promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (1943); e 1966 a 1971, quando é criado o INPS (1966). No entanto, o autor, na obra *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*, não se prende única e exclusivamente a esses padrões, pois aponta que também existem referências significativas ao período que antecede a década de 30 (Santos, 1994).

O período da República Velha se caracteriza por um *laissez-faire* (deixar fazer) repressivo que vai ser substituído pela cidadania regulada após 30, característica de um

grande período da história republicana no Brasil. Para Santos (1994), a cidadania regulada é entendida como um conceito cujas raízes se encontram não em código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, o qual é definido como regra geral. Assim, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer ocupação reconhecida e definida em leis. Dessa forma, a cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão se restringem aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo.

O chamado período desenvolvimentista, que vai dos anos 30 a meados da década de 80, e durante o qual o país vivenciou diferentes regimes políticos, corresponde à trajetória da industrialização brasileira, trajetória acelerada que em certos momentos apresentou taxas inéditas de expansão da produção (Carvalho, 2003).

Com o golpe militar de 1964, resultante de uma profunda crise institucional, inaugura-se uma nova etapa do modelo desenvolvimentista. O crescimento econômico se acelera, a inflação é contida e o governo passa a buscar legitimidade expandindo as políticas sociais. Ao longo desse período foi expressivo o esforço de construção institucional e de gasto público na área social, constituindo-se em um sistema de políticas sociais que, por suas definições, recursos institucionais mobilizados e mesmo alguns resultados, pode ser apreendido sob o conceito de Estado de bem-estar social (Draibe, 1989).

Nesse sentido, há de se ressaltar que embora tenha ocorrido no Brasil um alargamento da intervenção estatal no trato à questão social via políticas sociais na década de 1930, conforme versam as autoras acima; pode-se afirmar, com base nas perspectivas de Esping-Andersen (1991) sobre os modelos europeus de Estado de bem-estar, que o Estado brasileiro não chegou a desenvolver um sistema de proteção social aos moldes dos países originários dessa prática. Para tal afirmação, ancora-se no autor acima quando coloca que o Estado de bem-estar, ou *Welfare State*, significou, nos países de primeiro mundo, mais do que um efetivo incremento das políticas sociais, representando um:

[...] esforço de reconstrução econômica, moral e política. Economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica do mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como direitos

de cidadania moralmente, a defesa das ideias de justiça social, solidariedade e universalismo (Esping-Andersen, 1991, p. 73)

Desse modo, em analogia aos modelos estudados por Esping-Andersen (1991), não se pode considerar que o Estado Novo brasileiro, favorecedor de ações sociais e com considerável grau de intervenção estatal, foi modelo de Estado de bem-estar, haja vista ser destituído da lógica de prestação de serviços na ótica dos direitos sociais.

Por esse ângulo, o *Welfare State* brasileiro é definido como do tipo meritocrático- particularista ou, de acordo com Draibe (1989), como modelo “conservador onde os indivíduos são reconhecidos por sua capacidade de resolver seus problemas de acordo com o seu próprio mérito”, devendo o Estado intervir apenas quando isso não for possível, ou seja, na correção de desigualdades geradas pelo mercado.

Mesmo assim, pode-se falar que, já no final da década de 70 houve mudanças no tocante à política social. A ação do Estado passa a se intensificar na tentativa de responder à “dívida social” cobrada pelos movimentos sociais que simultaneamente travavam luta pela redemocratização do país e pela inclusão na agenda pública de ações de enfrentamento às demandas sociais tão em voga nesse período, que ficaram evidenciadas pela falência do modelo do “milagre econômico”.

Tal conjunto de ações empreendidas apresentou, para Draibe (1989), o mérito de já trazerem em seu bojo as discussões e eminentes tentativas de reordenamento no campo das políticas sociais, com ênfase nos processos de descentralização, participação da sociedade e integração social. Acresce-se a esses fatores a discussão sobre a necessidade de transitar de uma concepção de política social, sob as bases do assistencialismo, para o fundamento do direito.

Já entre o período dos anos de 1964 e 1977, denominado por Draibe (1989) como a fase de consolidação institucional do sistema de proteção social brasileiro; houve ampliação da cobertura dos beneficiários nas políticas já existentes, bem como a criação de outras, a implantação da Renda Mensal Vitalícia para os idosos e incapacitados de baixa renda, incorporando grupos que antes eram excluídos do atendimento estatal. Contudo, a autora ressalta a conservação das características genéticas das políticas sociais no Brasil: o corporativismo e o clientelismo

Seguindo o raciocínio, Draibe (1989) diz que as políticas sociais brasileiras mantinham um caráter securitário majoritário, ou seja, possuíam atenção voltada às categorias de trabalhadores e de suas famílias, em virtude de seu caráter genético de controle da força de trabalho. Aos destituídos de capacidades de inserção na relação de compra e de venda de sua força de trabalho – as famílias pobres – residia a ideia de que essas eram responsáveis por suas situações-problema.

Perspectivas de mudança na intervenção estatal, e de forma específica, na Política de Assistência no Brasil, sob a ótica de propostas afiançadoras de direitos, vinham sendo construídas, culminando a partir da Constituição Federal de 1988, em meio a uma conjuntura processual de abertura nacional democrática, impulsionada pelos movimentos sociais, motivada pela luta contra a degradação das relações de trabalho e da eclosão desordenada dos espaços urbanos, causadas pela industrialização e pela urbanização (Dagnino, 2004).

Nesse panorama de lutas e de mobilização social, pela democratização das políticas sociais e dos espaços públicos, o Brasil apresentou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais. As relações entre Estado e sociedade civil se modificaram e se complexificaram ao longo do tempo. O país alcança, por mobilização social, e tem-se a alteração de um modelo de Estado autoritário para um Estado democrático com proteção e obrigatoriedade da participação social. De posturas críticas e reivindicativas, a sociedade civil passou a ser propositiva e, mais recentemente, também parceira na execução e cogestão das políticas públicas. No caso da Política de Assistência Social, essa se elevou à categoria de política social não contributiva (Dagnino, 2004).

Todavia, há de se destacar que somente em 1993, cinco anos após a promulgação da Constituição de 1988, em um processo de debates e negociação no Congresso Nacional, ela foi regulamentada como política pública, direito do cidadão e dever do Estado, por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. O contexto de sua regulamentação é chamado por Draibe (1989) de um período de “ajustamento conservador”, dada a conjuntura de reformas neoliberais do governo.

A autora descreve como a notória evolução das políticas sociais em relação a sua gênese, nos anos de 1930, quanto à ampliação de suas características, em termos de

universalização e de redistributividade, uma vez que a Constituição Federal de 1988 propunha o alargamento dos direitos sociais para além daqueles reconhecidos como trabalhadores; sobretudo ao introduzir a concepção de Seguridade Social, com o estabelecimento do conceito de universalidade, a partir das Políticas de Assistência Social, Previdência Social e Saúde (Draibe, 1989).

Contudo, Behring e Boschetti (2021) aprofundam que é a Política de Assistência Social, dentre as políticas do Sistema de Proteção Social brasileiro, que apresenta em seu percurso histórico, chegando aos dias atuais, em seus serviços, programas e benefícios, dificuldades em se materializar enquanto afiançadora de direitos, tendo em vista suas características de seletividade e focalidade, mostrando as dificuldades de superação de algumas características históricas, como a morosidade na sua regulamentação como direito.

Dagnino (2004) afirma que o processo de construção democrática enfrenta hoje, no Brasil, um dilema cujas raízes estão na existência de uma confluência perversa entre dois processos distintos. De um lado, em processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade na discussão e no controle, relacionados com as questões das políticas sociais garantidas constitucionalmente. De outro lado, há a emergência de um Estado mínimo para implementação do ajuste neoliberal, no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades e sua transferência para sociedade civil. Nesse contexto, torna-se um desafio para a efetivação da Política Nacional de Assistência Social enquanto direito dos cidadãos.

Nesse contexto de dificuldade de superação de desafios, apresenta-se a realidade de uma Pandemia que assola o mundo, e em pleno século XXI, o Brasil vislumbra um processo acelerado e ampliado de assistencialização/assistencialismo voltado para o pauperismo absoluto, reforçando o que difere imensamente do direito à assistência social. Esse último pode e deve compor uma política de seguridade social, fundada em trabalho estável com direitos, previdência e saúde públicas e universais (Behring; Boschetti, 2021).

Tal conjuntura, a partir da crítica das autoras, cria um ciclo de reprodução de desigualdades ainda mais perene, pois interdita o acesso de homens e mulheres a

possibilidades de trabalho com direitos. Dessa forma, Behring e Boschetti (2021) defendem que a concepção assistencialista da política social brasileira permanece viva e vai na contramão das formulações constitucionais promulgadas, objetivando, com concretude, a proteção do capital e não a classe trabalhadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para o acesso aos direitos, em especial aos sociais apresenta um longo percurso no Brasil. Os direitos sociais e as políticas e programas sociais chegaram tardiamente no Brasil. Até hoje, a paisagem brasileira é composta pelo sofrimento social, político e econômico de milhões de brasileiros e, nosso Estado-Nação carrega a sua enormidade iniquidade no bojo do seu processo de formação.

A partir do desenvolvimento do artigo, pode-se descrever acerca da relação entre Estado, sociedade civil e política social no Brasil, apresentando que esta relação se modificou e se complexificou ao longo do tempo. De posturas críticas e reivindicativas, a sociedade civil passou a ser propositiva e também parceira na execução e cogestão das políticas públicas.

Pode-se destacar ainda que esses avanços representam significativas alterações na postura de Estado e sociedade, que a partir da mobilização social que altera um modelo de Estado autoritário para caminhos de Estado democrático com o elemento da obrigatoriedade da participação social.

Um sistema nacional de proteção social começa a ser implantado no Brasil a partir da Revolução de 30, perspectivas de mudança na intervenção estatal e, de forma específica, na Política de Assistência no Brasil, sob a ótica de propostas afiançadoras de direitos. A Constituição de 1988 propunha o alargamento dos direitos sociais para além daqueles reconhecidos como trabalhadores; sobretudo ao introduzir a concepção de Seguridade Social, com o estabelecimento do conceito de universalidade, a partir das Políticas de Assistência Social, Previdência Social e Saúde (Draibe, 1989).

A década de 80 foi marcada pelo movimento de pressões de vários grupos da sociedade, tendo em vista a redução das desigualdades econômicas e sociais existentes no país e a inclusão de grandes contingentes populacionais ao estatuto da cidadania. O resgate da dívida social foi um dos elementos que se fez presente na promulgação da

última Carta Constitucional em 1988, marco da abertura democrática, por meio da construção de um sistema de proteção universal e inclusivo. A constitucionalização dos direitos sociais estendeu a cidadania a toda população brasileira e institucionalizou, na letra da Lei, o Estado de bem-estar social no Brasil.

Essa Carta representou, assim, o estabelecimento de um novo contrato social, cujo desdobramento seria uma transformação institucional de grande envergadura com base em novas regras (Regras Maiores) de convivência, apresentando novas configurações na relação Estado e sociedade.

Dessa forma, o percurso histórico da Política de Assistência Social, dentre as políticas do Sistema de Proteção Social brasileiro, apresenta dificuldades em se materializar enquanto alicerçadora de direitos. Tais características históricas, como a morosidade na sua regulamentação como direito, alcançam os dias atuais e as novas realidades sociais instauradas.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

_____. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campos; Elsevier, 2004. (Primeira parte).

BEHRING, Elaine Rossetti. **As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital**. In: Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS, Brasília, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. **Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem?** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021.

CANOTY, M. Estado e teoria política. Campinas: Papirus. 1988

CARVALHO, José M de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa**. Política & Sociedade, n.05, p.139-164, out. 2004.

DRAIBE, Sonia Miriam. **O *Welfare State* no Brasil: características e perspectivas.** Ciências Sociais Hoje, 1989. São Paulo, ANPOCS; Vértice, p. 13-59, 1989.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do *Welfare State*.** Lua Nova, São Paulo, n. 24, p.85-116, set.1991.

HABERMAS. Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. II, 2003 (cap. VIII).

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Cap. 3).

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011 (cap. 02).

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. Estado, classe social e movimento social. São Paulo: Cortez. 2011.

PEREIRA, P. A. P. Política social: temas e questões. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª ed.,1985.

SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. **Cidadania e justiça:** a política social na ordem brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

CAPÍTULO 19 - O USO DOS TRABALHOS ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA PESQUISA E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

THE USE OF SCHOOL WORK AS A TRAINING TOOL FOR RESEARCH AND FORMATIVE ASSESSMENT

Luciana A. de Miranda ¹

Manuela A. Carvalho ²

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3087-3649>. E-mail: lumiranda.prof@gmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-9111>.

RESUMO

Os “trabalhos escolares”, sejam escritos ou orais, são instrumentos presentes no cotidiano de docentes e discentes da educação básica. Figuram como alternativas avaliativas até mesmo em planos curriculares de redes educacionais e nas propostas pedagógicas de unidades escolares. Entretanto, nem sempre há clareza quanto aos aspectos necessários a serem implementados em suas solicitações e atos avaliativos, para que ele possa se configurar como instrumento pedagógico formativo que auxilie a aprendizagem dos(as) estudantes. A partir de pesquisa empírica realizada com discentes e docentes das áreas de língua portuguesa, história e geografia do ensino médio, de duas escolas de Salvador/ BA, teve-se como objetivo compreender como são solicitados os trabalhos escolares e como eles são realizados e avaliados, investigando seu potencial formativo, de construção de conhecimentos, sobretudo quanto ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa e de reflexão por parte dos(as) discentes. Os dados mostram que os(as) docentes os veem como alternativas importantes aos exames, para desenvolver outras habilidades dos(as) estudantes, mas que não atuam para a construção dessas habilidades, assumindo-os como instrumentos complementadores ou “recuperadores” de notas. Além disso, constatou-se que os(as) docentes não expõem orientações suficientes sobre os critérios avaliativos e não orientam processualmente os trabalhos como construção de pesquisas. Em consonância, os(as) discentes também não compreendem pressupostos para a elaboração de uma pesquisa, não construindo os trabalhos assim, geralmente fazendo paráfrases de conteúdos já existentes, e tendem a conceber os trabalhos como atividades menos tensas que os exames tradicionais e mais fáceis para obter os pontos de que necessitam.

Palavras-chave: Trabalhos escolares. Avaliação formativa. Pesquisa na escola.

ABSTRACT

Schoolwork”, whether written or oral, is a daily tool for teachers and students in basic education. They even appear as assessment alternatives in the curriculum plans of educational networks and in the pedagogical proposals of school units. However, there is not always clarity about the necessary aspects to be implemented in their requests and evaluative acts, so that they can be configured as a formative pedagogical tool that helps students learn. Based on empirical research carried out with high school students and teachers in the areas of Portuguese language, history and geography at two schools in Salvador, Bahia, the aim was to understand how school assignments are requested and how they are carried out and assessed, investigating their formative potential for building knowledge, especially in terms of developing students' research and reflection skills. The data shows that teachers see them as important alternatives to exams, to develop other skills in students, but that they don't act to build these skills, taking them on as complementary instruments or “grade recovery”. In addition, it was found that teachers do not provide sufficient guidance on assessment criteria and do not provide procedural guidance

on work such as research construction. In line with this, the students also do not understand how to do the work.

Keywords: School work. Formative assessment. Research at school.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as formas avaliativas adotadas pelas escolas é comum a prática dos chamados “trabalhos escolares”, sejam eles como componente dentro do planejamento dos(as) professores(as) ou sejam apenas como instrumentos para complementação de notas. Essa forma de avaliação, de modo geral, acompanha o(a) aluno(a) por toda vida escolar, desde os primeiros anos de escolarização até o ensino superior. Nesses trabalhos, que são avaliações tidas como “alternativas” na comunidade escolar, a ideia é retirar parte do peso dos exames, sobretudo por não se concentrarem em um único dia ou momento. Neles, um tema é quase sempre atribuído pelo(a) docente para que os(as) alunos(as) façam pesquisas, textos e/ou apresentações orais.

Apesar de bastante presente no cotidiano escolar, não há muitos estudos dedicados à análise específica desse instrumento avaliativo. Nesta pesquisa, o objetivo foi compreender como esse instrumento tem sido utilizado no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à ideia de conceber esses trabalhos enquanto pesquisa na escola, ou seja, enquanto aprofundamento e/ou ampliação dos conteúdos trabalhados em sala. E tem ainda como objetivos, discutir a efetividade dos trabalhos escolares como instrumentos de avaliação e de aprendizagem, buscando compreender desde o modo como esses trabalhos são solicitados, acompanhados e notificados por professores, até a forma de enxergá-los enquanto instrumentos de aprendizagem por alunos e professores.

Para tal, a pesquisa foi desenvolvida a partir da coleta de questionário e entrevista com docentes que atuam no ensino médio e com alunos(as) também desse nível, de duas escolas públicas da cidade de Salvador, Bahia. A escolha por esse nível de ensino deveu-se ao fato de os(as) estudantes estarem já finalizando os estudos básicos e terem, portanto, maior quantidade de experiências com os trabalhos escolares.

Em razão da dimensão deste texto, optou-se por privilegiar as análises de parte do material empírico, cotejadas pela literatura da área, e dividi-lo em duas seções de

análise: uma para mostrar a discussão dos resultados obtidos com os(as) docentes e outra com a análise do material produzido com os(as) discentes.

2 OS TRABALHOS ESCOLARES COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

o que pensam os(as) professores(as)

Foi comum ouvir dos(as) docentes durante as entrevistas frases como: “muitas vezes ‘passo’ um trabalho para ajudar os alunos” ou “quando a prova não tem o resultado esperado, costumo passar um trabalho para completar a nota”. Para Luckesi (1997, p. 35): “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até, em muitas vezes, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos”. Diferente das provas, que, segundo o autor, são feitas para reprovar, na percepção dos professores entrevistados os trabalhos escolares são solicitados, na maioria das vezes, para aprovar.

Além desta percepção geral sobre a função dos trabalhos escolares, quando questionados(as) sobre a importância deles em sua prática pedagógica e no que eles(as) acreditam que esse instrumento se difere das avaliações tradicionais (provas e testes) os(as) professores disseram:

Eu acho que esse negócio de trabalho é para “passar a mão na cabeça do aluno”. Ou seja, ele nem precisa mais estudar nem para prova e nem para mais nada, já que sabe que vai ter os pontos do trabalho. Com isso, o professor fica sem ter o que fazer... Se o menino faz em equipe, “monta” nos outros e ganha a nota da equipe, se faz sozinho, copia da internet e o professor não tem tempo de ficar procurando... Na escola pública é assim... Trabalho é mais uma forma do governo empurrar o aluno para a série seguinte. Já que agora ninguém pode mais repetir de ano. Eu faço porque tem que fazer, nem ligo mais! O problema é dele (aluno) (Professor A).

Gosto de passar trabalhos para os alunos. Principalmente os de equipe. Este, além de ser uma atividade diferente, faz com que o aluno seja responsável pelo que aprender, ou seja, mesmo as notas das equipes sendo para todos, aquele que se dedicou, pesquisou, se empenhou, aprende. Aquele que não fez isso, fica sem saber, mesmo tendo tirado a nota, e, se a prova vier depois abordando justamente aquele tema, ele é quem vai sentir... A diferença entre prova e trabalho, é que ele é uma forma menos rígida de se avaliar (Professor B).

Sinceramente? Até gosto dos trabalhos... Muitas vezes até mais do que prova. É um tipo de avaliação que facilita para os alunos conseguirem pontos. E, principalmente, descansa um pouco a gente. Principalmente se for trabalho em equipe, que de uma vez só a gente pode avaliar um monte de gente...

Apesar de não achar que aprendem muito com isso não... (Professor C).

O que seria o certo dizer? Que os trabalhos são importantes para incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos, bem como contribuir para o seu crescimento intelectual de forma diversificada. Os trabalhos costumam diferenciar-se das avaliações tradicionais pelo fato de proporcionarem uma forma mais abrangente de tratar os conteúdos, mas isso só na teoria, na prática, acredito que os alunos só pensam na nota mesmo e são raros os que se dedicam. eu já nem tenho mais esperança e ligo cada vez menos... quando passo trabalhos, sempre opto por seminários, para não ter mais uma coisa para corrigir (Professor D).

Analisando os depoimentos, percebe-se que eles indicam tanto a forma como esses(as) docentes concebem esses trabalhos, como a forma que o utilizam enquanto instrumento de avaliação e/ou aprendizagem. O primeiro aspecto a ser destacado é como os(as) professores, em linhas gerais, nutrem certa descrença nesses trabalhos enquanto formas de avaliação. Alguns, inclusive, acreditam que os trabalhos são para “passar a mão na cabeça do aluno” ou ainda, “facilitar para o aluno” reflete também, além da descrença com o instrumento, a descrença maior ainda com o modelo educacional.

Para o professor A, por exemplo, os trabalhos não tem nenhuma finalidade de aprendizagem significativa, servindo apenas para que o aluno passe de uma série para outra de maneira fácil. Ao afirmar a existência de “não reprovação”, quando diz que o governo “empurra” o aluno de uma série para outra, algo que deixa claro não concordar, este professor direciona seu descontentamento para a estrutura política e mais especificamente para o ensino público, e sugere que ele pensa que nas escolas privadas não é da mesma forma.

A descrença apresentada pelo professor A e o “desgaste” do profissional, podem ser vistos também de forma muito expressiva em C, quando afirma que os trabalhos facilitam para os alunos e auxiliam no descanso do professor, ou seja, um instrumento que era para ser de aprofundamento da aprendizagem é visto como algo menos importante. Para este grupo de professores, no geral, a ideia é de que, ao solicitar o trabalho, eles, enfim, podem se preocupar menos com a aprendizagem, deixando que os alunos façam por si só os trabalhos.

Em alguma medida, B e D também deram respostas semelhantes. Este é, entretanto, um modo equivocado de pensar neste tipo de atividade pela dimensão da pesquisa. A pesquisa na escola requer ritos metodológicos, sistematização, desde a

solicitação, ao acompanhamento, avaliação e correção, ou seja, em nada ela representa “descanso” do(a) professor(a), ao contrário, exige envolvimento intenso de ambas as partes, do(a) docente e do(a) aluno(a) (Nanim, 2008).

Oligurski e Pachane (2010, p. 250), ao realizarem um estudo sobre a existência da pesquisa no cotidiano da sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas na cidade de Campinas, interior de São Paulo, nas primeiras escolas que buscaram, encontraram o seguinte cenário:

a pesquisa não era utilizada na escola e, quando era, esse trabalho era feito de modo equivocado, em nada se assemelhando ao que buscávamos. Foi comum encontrarmos situações em que a “pesquisa” era incorporada apenas no âmbito do discurso, dizendo tratar-se de escolas que trabalhavam com construção ativa do conhecimento, quando, na verdade, trabalhavam apenas com a elaboração de trabalhos escolares que não incentivavam a criatividade, não fomentavam a criticidade, nem mesmo instigavam a curiosidade dos alunos para a busca de respostas a seus próprios questionamentos.

A realidade encontrada pelas autoras nas escolas de Campinas está consonante com a forma como os professores entrevistados para esta pesquisa concebem os trabalhos escolares no ensino médio em Salvador. Ou seja, considerando estas duas realidades, os alunos entram e saem da escola sem a prática de pesquisa, mas realizando trabalhos escolares para fim de notificação. Demo defende que a pesquisa científica:

Cabe – deve caber – no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro, é claro, aparece mais o lado da pesquisa como princípio educativo (questionar e construir alternativas); na segunda, aparece mais a pesquisa como princípio científico (DEMO, 1997, p. 129).

Assim como diversos conteúdos e estratégias pedagógicas, a pesquisa pode ser desenvolvida em quaisquer níveis educacionais, adaptando-se seus preceitos a cada nível.

Para Marcos Bagno (1998), existe um desvirtuamento da noção de pesquisa que desde sua etimologia em nada se aproxima com os trabalhos escolares aplicados em sala de aula:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquire*, que significava “procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para “dar nota” (Bagno, 1998, p. 17).

Inserir métodos, e estratégias de pesquisa é parte importante do trabalho docente, que requer tomada de consciência e entendimento dessas avaliações como forma mais ampla de construção de conhecimento e não apenas como mais um instrumento para fim de notificação. Repetir modelos sem problematizá-los torna a aprendizagem distante do que deveria ser seu princípio básico, que é formar pessoas socialmente capazes de refletir sobre a realidade que as circunda e atuar sobre sua realidade. Se os trabalhos existirem apenas “porque tem que existir”, fora de um pensamento crítico e de metas claras, não utilizadas dentro de uma proposta pedagógica, fica esvaziado de sentido e de potencialidade.

Entretanto, há de se considerar que a rotina docente é afetada por questões complexas, como a violência nas salas de aula e no entorno escolar, a falta de apoio das famílias de alunos(as), a falta de apoio no próprio ambiente escolar, e muitas vezes, a inexistência de mínimas condições estruturais para sua prática pedagógica, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de práticas educativas e gerando a sensação de desgaste, de desmotivação (Demo, 2004, p. 79).

Todos os professores entrevistados, associaram a realização dos trabalhos escolares às suas vivências nas escolas, ou seja, não pautaram suas opiniões em concepções teóricas de educação, sentindo necessidade de falar sobre suas vivências, principalmente sobre suas dificuldades. Isso é, sem dúvidas, sintomático.

3 OS TRABALHOS ESCOLARES COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

o que pensam os(as) alunos(as)

Para os(as) alunos(as) foram feitas perguntas acerca da importância dos trabalhos escolares, sobre o que eles acreditam que conseguem aprender realizando os trabalhos e o que pensam sobre os trabalhos escolares enquanto avaliação parcial para notificação e enquanto pesquisa. Vejamos algumas das respostas:

Não gosto de fazer trabalho, pesquisas, essas coisas. Acho cansativo, chato... E nem consigo aprender muita coisa. Só faço porque não tem jeito. Quando chega na terceira ou quarta unidade, em que já tenho a nota quase fechada, então, não faço mesmo. Agora, se eu precisar de pontos, aí não tem jeito. Acredito que se aprende muito mais estudando para a prova (Estudante A).

O trabalho é importante para ter pontos. Não aprendo muita coisa não. Logo

que entrego, esqueço tudo. Se valer muitos pontos, me dedico mais, mas se valer um ponto ou dois, muitas vezes eu nem faço. Deixo só para prova mesmo (Estudante B).

Às vezes eu gosto de fazer trabalhos, é mais fácil conseguir pontos, mesmo que na maioria das vezes seja poucos, mas tem alguns que são meio chatinhos, cansativos... De qualquer forma, é melhor do que fazer prova, principalmente se não tiver que apresentar. Quando faço prova fico muito nervosa. Aprendo mais ou menos fazendo trabalho, depois que passa um tempinho costumo esquecer tudo (Estudante C).

É melhor fazer trabalho do que prova. Se eles valerem muito, melhor ainda. Fazer prova é mais difícil, o professor pegando no pé. Quanto a isso, se dá para aprender ou não, depende. Tem alguns que copio tudo da internet, então, não aprendo nada. Já outros, quando tento fazer mesmo, dá até para aprender um pouquinho (Estudante D).

De acordo com os depoimentos dos(as) professores(as), descritos na seção anterior, percebemos que quando se trata de trabalhos escolares, a nota ocupa uma posição de protagonista, sendo, muitas vezes, lembrada antes mesmo da aprendizagem que o instrumento pode (ou poderia) proporcionar. Com os alunos não foi diferente, para a grande maioria dos(as) entrevistados(as), os trabalhos escolares servem, principalmente, para que se possa “ganhar pontos”, ou seja, como exercício gerador de notas de forma “mais fácil” do que na prova.

Ao mesmo tempo em que os trabalhos foram vistos dessa forma, por, comumente, valerem poucos pontos, foram também narrados como não merecedores de seriedade, não sendo “levados muito a sério” pelos(as) estudantes. Já as provas, ao contrário, vistas como difíceis, que valem muitos pontos, para os(as) estudantes, é preciso que se dê maior atenção.

Quanto à possibilidade de aprendizagem propiciada pela realização destes trabalhos, de modo geral, os(as) alunos(as) afirmaram que não conseguem aprender muito, inclusive porque não se dedicam muito.

Especificamente no que se refere à execução dos trabalhos escritos, em linhas gerais, os(as) alunos(as) disseram que a utilização dos trabalhos em sala de aula costuma seguir o seguinte ritual: o professor solicita, os(as) alunos(as) buscam na internet, imprimem e entregam, ou buscam em vários sites, copiam e colam trechos “montando o texto”, trocam palavras (fazem paráfrases) e entregam ao(à) professor(a), que, ou atribui nota sem perceber ou simplesmente dá uma nota baixa ou atribui nota zero.

Neste caso, de acordo com os relatos, percebe-se que existe uma distância significativa da pesquisa, aquela que pressupõem métodos, etapas, em busca de uma construção gradual e efetiva do conhecimento numa determinada área, respeitando as características de cada série/ano de escolaridade e o que ocorre no interior da escola. Essa dimensão sequer foi mencionada pelos(as) estudantes.

Para os(as) alunos, a elaboração de trabalhos caminha no limiar entre um alívio, se comparado com as provas tradicionais, sobretudo pela diminuição da tensão, e uma tarefa enfadonha. Com isso, foi comum que eles(as) atribuísem aos trabalhos escolares adjetivos como: chato, cansativo etc. Ou demonstrassem certo desprezo pela atividade solicitada, classificando-a como “fácil”, ou seja, sem lhes causar desafios de aprendizagem.

De modo geral, foi percebido que a realização dos trabalhos para os alunos (bem como para os professores) destitui deles o potencial pedagógico. Os trabalhos deixam de ser pensados como um instrumento rico de aprendizagem, para tornar-se mais uma verificação quantificadora, como os exames tradicionais. Como consequência, os trabalhos escolares, que poderiam abarcar uma variedade de aprendizagens, perdem sua potencialidade, tornando-se um instrumento tido como “menor” na prática escolar.

Pensar no uso dos trabalhos como forma de avaliação é válido, já que, como defende Hoffmann (2001, p. 14):

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. Desta maneira, restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias.

Entretanto, dado o seu potencial, para além de instrumento de avaliação, os trabalhos escolares podem se configurar, pela pesquisa, como um rico instrumento para a construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, desde às leituras, às conversas com alunos(as) e professores(as) e à análise de todo o material coletado, um dos aspectos que ficou

mais evidente foi que o trabalho escolar é pensado muito mais na sua dimensão avaliativa, que tem como objeto a atribuição de notas, do que como instrumento de aprendizagem, tanto para discentes quanto para docentes. Alunos(as) e professores(as), de modo geral, mostraram-se desestimulados(as) em relação aos trabalhos escolares. A dimensão da pesquisa mostrou-se muito distante do que os(as) alunos(as) experienciaram pela realização destes trabalhos e do que os(as) docentes poderiam solicitar, caso assim concebessem os trabalhos.

A utilização dos trabalhos escolares abre uma vasta gama de possibilidades de aprendizagens, o que torna seu uso muito positivo no cotidiano escolar. Pensado, entretanto, unicamente como forma de complementar notas, esse instrumento de avaliação, mas também de aprendizagem, perde seu caráter. A questão não é usar ou não trabalhos como instrumentos que gerem notas, e sim não concebê-los apenas a essa dimensão, perdendo seu potencial de construção de conhecimentos. É não tornar esse instrumento rico em potencialidades em um instrumento “mais do mesmo”.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez, 1995.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. Educação em Revista (UFMG), v. 48, p. 17-35, 2008.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 249-276, 2010.

CAPÍTULO 20 - CAMINHOS PARA A PROTEÇÃO: enfrentamento da violência contra a mulher

PATHS TO PROTECTION: confronting violence against women

Antonia Márcia Cristina Sousa Lima ¹

¹ Bacharel em Serviço Social, Faculdade do Maranhão- FACAM. Especialista em Serviço Social, Segurança Social e Direitos Humanos, GRAN Faculdade. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-5606-9238>. E-mail: marcia_crystynna10@hotmail.com.

RESUMO

O fenômeno social da violência contra a mulher é algo que perpassa contextos históricos e vem ao longo dos anos sendo veementemente combatido. Assim, o enfrentamento de tal violência perpassa as diversas políticas públicas existentes, a qual possui uma legislação específica referente ao tema. O presente artigo apresenta um estudo acerca de como as políticas públicas e a atuação profissional do Assistente Social contribuem para a efetividade no combate à violência contra a mulher e como este processo está articulado.

Palavras-chave: Violência. Mulher. Políticas Públicas. Serviço Social.

ABSTRACT

The social phenomenon of violence against women is something that transcends historical contexts and has been vehemently fought against over the years. Thus, confronting such violence involves various existing public policies, which have specific legislation regarding the topic. This article presents a study on how public policies and the professional actions of Social Workers contribute to the effectiveness in combating violence against women and how this process is articulated.

Keywords: Violence. Woman. Public Policies. Social Work.

1. INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher não é um problema individual, e sim um fenômeno histórico e social que afeta toda a sociedade. É uma manifestação das expressões da questão social nas relações de gênero, historicamente construídas.

Desse modo, ao longo dos anos essa temática têm sido bastante discutida, especialmente no âmbito das políticas públicas, para a efetivação e garantia dos direitos das mulheres para o enfrentamento da violência doméstica.

Cabe ressaltar que o Serviço Social possui estreita relação com a ampliação e consolidação da cidadania e também com os direitos humanos, visto que é uma profissão de cunho interventivo que desempenha grande destaque para a efetivação de direitos, além de contribuir para a implementação de ações, programas, projetos e

serviços nos quais tenham como foco a violência, na qual é tida como uma das expressões da questão social, em particular no campo jurídico.

A violência é uma expressão da questão social que assombra e acompanha a humanidade desde os primórdios de sua existência e que traz inúmeras consequências desastrosas em todos os âmbitos da vida cotidiana dos sujeitos que a vivenciam- sofrem ou praticam, destacando que não há um lugar específico, podendo ocorrer até mesmo dentro do próprio domicílio, no qual o agressor possa ser uma pessoa bem próxima a vítima ou mesmo alguém com que esta mantenha e/ou já tenha mantido laços de afinidade e afetividade. Há que se colocar em evidência que ações de violência doméstica praticado contra mulheres, além de ser um ato repugnante é também considerado uma das principais formas de violação e atentado dos direitos humanos, uma vez que atinge tanto o direito à vida, como à saúde, a integridade física, psíquica e moral.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Políticas Públicas no enfrentamento da violência contra a mulher

Na última década, a violência contra as mulheres tornou-se um problema político público de grande destaque e visibilidade social em nosso país. Tal problemática está intrinsecamente relacionada ao reconhecimento dos direitos humanos das mulheres de viverem dignamente, livres de toda forma de crueldade, opressão e agressões.

Uma das medidas adotadas para que houvesse uma maior proteção à mulher foram as mudanças nas legislações até então vigentes. Durante muito tempo, as agressões, espancamentos, gritos, xingamentos, e diversos outros tipos de maldade e crueldade eram utilizadas pelos homens, e com as mudanças nas leis e a criação de emendas, foi permitida a possibilidade de uma maior punibilidade, de forma mais severa, voltadas a diminuir tais violações.

Diversos segmentos sociais lutaram para que os direitos das mulheres fossem efetivados, entretanto as Organizações Feministas brasileiras e alguns atores estatais tiveram papel de maior destaque para que a Lei Maria da Penha fosse aprovada, o que

inaugurou profundas mudanças na forma como o Estado lida com a violência doméstica, particularmente porque tal lei propiciou a intensa articulação entre os entes federativos para a implementação de serviços públicos especializados no atendimento à mulher no enfrentamento à violação de direitos.

Assim, por exemplo, foi criada em 2003, a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, na qual tem o objetivo de combater todas as formas de preconceito e discriminação, além de superar as desigualdades existentes no tratamento das mulheres. Sua atuação é embasada em três grandes linhas de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade.

Essa Secretaria foi de suma importância para a sociedade civil, pois foi ela quem organizou a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres- (I CNPM), e a partir de tal mobilização foi possível elaborar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2004, onde suas ações foram traçadas a partir de 04 grandes linhas de atuação, dentre elas o seguinte eixo: “Enfrentamento à Violência contra as Mulheres”, cujos objetivos eram 1) implantar uma Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher; 2) garantir o atendimento integral, humanizado e de qualidade às mulheres em situação de violência; 3) reduzir os índices de violência contra as mulheres; 4) garantir o cumprimento dos instrumentos e acordos internacionais e revisar a legislação brasileira de enfrentamento à violência contra as mulheres (

E com base nestes eixos e nos princípios expostos em tal Plano, foi instituída a atual Política Nacional para as Mulheres, cujos princípios são:

§ **Igualdade e respeito à diversidade** - mulheres e homens são iguais em seus direitos. A promoção da igualdade implica no respeito à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, situação econômica e regional, assim como os diferentes momentos da vida das mulheres;

§ **Equidade** - a todas as pessoas deve ser garantida a igualdade de oportunidades, observando-se os direitos universais e as questões específicas das mulheres;

§ **Autonomia das mulheres** - o poder de decisão sobre suas vidas e corpos deve ser assegurado às mulheres, assim como as condições de influenciar os acontecimentos em sua comunidade e seu país;

§ **Laicidade do Estado** - as políticas públicas voltadas para as mulheres devem ser formuladas e implementadas independentemente de princípios religiosos, de forma a assegurar os direitos consagrados na Constituição Federal e nos instrumentos e acordos internacionais assinados pelo Brasil;

§ **Universalidade das políticas** - as políticas públicas devem garantir, em sua implementação, o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres;

§ **Justiça social** - a redistribuição dos recursos e riquezas produzidas pela sociedade e a busca de superação da desigualdade social, que atinge de maneira significativa às mulheres, deve ser assegurada;

§ **Transparência dos atos públicos** - o respeito aos princípios da administração pública, tais como legalidade, impessoalidade, moralidade e eficiência, com transparência nos atos públicos e controle social, deve ser garantido;

§ **Participação e controle social** - o debate e a participação das mulheres na formulação, implementação, avaliação e controle social das políticas públicas devem ser garantidos e ratificados pelo Estado brasileiro, como medida de proteção aos direitos humanos das mulheres e meninas (Brasil, 2004 p.18-19).

Ademais, a Organização Mundial da Saúde- OMS considerou a violência contra a mulher um problema de saúde pública que deveria ser combatido, isso devido à frequência em que se ocorriam e as consequências na vida diária das mulheres. Observou-se que, para que houvesse de fato mobilização para a efetivação de direitos desse público, foi necessário que houvesse lutas constantes para que a mulher mudasse a visão que a sociedade tinha dela: de meras coadjuvantes a protagonistas de sua própria vida e história, com autonomia para decidir seu próprio futuro. Assim, as políticas públicas e legislações vieram para reforçar que as mulheres têm o direito de viverem livres de toda forma de opressão e combater crimes contra a honra e a vida da mulher.

Tal temática relacionada à violência acarreta a existência de inúmeras outras, seja para as famílias, seja para a sociedade em geral. Assim, a Lei 11340 de 07 de agosto de 2006 veio para tipificar e descrever os tipos de violência contra a mulher, que já em seu artigo 1º, Título I prevê que:

“Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.” (BRASIL, 2006).

Muitas foram as mudanças previstas através da vigência da Lei Maria da Penha com o objetivo de defender e proporcionar a proteção a que as mulheres têm direito,

especificamente porque estas desempenham um papel crucial nas famílias, seja de provedora, seja de cuidadora.

Desse modo, as políticas sociais têm tido um papel decisivo quanto aos aspectos relacionados à responsabilidade de articular e desenvolver ações e trabalhos em rede para que haja a diminuição da discriminação e a desconstrução do papel que a sociedade a enviesou, desconstruindo a desigualdade entre sexos e colocando a mulher em um patamar mais elevado, não de submissão, mas sim de pessoa autônoma que merece ser respeitada de forma humanizada.

Todas as pessoas merecem respeito, independentemente de cor, sexo, gênero, religião, notadamente porque qualquer ato que resulte em violência deixa marcas intensas na vida das vítimas e de suas famílias, que poderão surgir de imediato e/ou mesmo a longo prazo, frutos de um processo que muitas vezes se inicia por meio de agressividades, através de humilhações, ameaças, agressões verbais, até chegar à agressão física.

Dias (2007, p. 16) assevera que a violência doméstica é o germe da violência que está assustando a todos, e segundo a Lei Maria da Penha, existem cinco tipos de violência contra a mulher: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, todas elas com características específicas.

A violência física, segundo Brasil (2006), pode ser entendida como o uso da força física com a finalidade de causar danos à integridade física da vítima e/ou sua saúde corporal, nela se inclui arranhões, beliscões, tapas, etc.

Já a violência psicológica está relacionada com qualquer conduta que cause danos emocionais e/ou diminuição da autoestima, ou que prejudique e/ou perturbe o pleno desenvolvimento com vistas a degradar, controlar suas ações comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e mental.

A violência sexual pode ser compreendida como qualquer ação/procedimento que obrigue a mulher a praticar ou presenciar relações sexuais contra sua vontade, e

ocorre quando o agressor usa de sua força física para aproveitar-se sexualmente de sua vítima (BRASIL, 2006).

Quanto à violência patrimonial, esta pode ser entendida como o ato da destruição de objetos pessoais, documentos, utilização indevida de recursos financeiros, entre outros. Para Dias (2006, p. 53) “a violência patrimonial inclui a destruição de instrumentos de trabalho, a subtração de valores, direitos e recursos econômicos destinados a atender sua própria necessidade”.

A violência moral se caracteriza quando o agressor difama e/ou calunia ou causa injúria a mulher. Assim, Rocha (2007, p. 71), afirma que:

A ruptura com a situação de violência conjugal se configura como um processo difícil, doloroso e, muitas vezes, lento, ao envolver a ruptura com o cônjuge violento. O que pode significar, dependendo das circunstâncias, a ruptura com sua vida cotidiana: sua casa, seu emprego, amigos e outras perdas.

A Lei Maria da Penha, em seu artigo 9º estabelece que o atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar necessita ser prestada de forma humanizada e articulada, singularmente entre os Sistemas de Segurança Pública, Assistência Social e Saúde, e se necessário, através de outras políticas públicas de proteção.

Tais sistemas visam fomentar a efetivação de ações, programas, projetos e serviços continuados fornecidos pelo Estado, como forma de implementar maior eficácia e rigor na proteção social às mulheres, diminuindo assim os desequilíbrios sociais, particularmente as desigualdades sociais relacionadas ao gênero.

Em alguns documentos oficiais do Estado, como consta a necessidade da inclusão de títulos transversais, tais como na política de educação, corpo, sexualidade, prevenção a infecções sexualmente transmissíveis, e questões de gênero.

Além disso, as políticas públicas têm grande destaque no que se refere a redistribuição dos benefícios sociais e à diminuição das desigualdades produzidas pelo modelo social econômico vigente, pois, segundo Moreira 2007 p.24:

As políticas públicas podem ser entendidas como os projetos e ações governamentais endereçados para áreas específicas da sociedade, como aquelas que se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado[...]

As políticas públicas contribuem consideravelmente para a implementação e promoção de direitos e a efetivação da cidadania e de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso em consonância a implementação das leis, tais quais também se destacam a Lei 13104/2015, popularmente conhecida como Lei do Feminicídio, a qual qualifica como crime hediondo o assassinato de mulheres, e caracteriza esse crime como inafiançável, e sem direito a liberdade provisória, tamanha a repulsa que esse crime causa a sociedade; também tivemos como avanço recentemente a Lei 13641/2018, que alterou a Lei Maria da Penha, tornando crime o não cumprimento das medidas protetivas.

2.2 O trabalho do Assistente Social na perspectiva da garantia de direitos

O aparecimento do Serviço Social e sua institucionalização enquanto profissão surgem nas décadas de 1930 e 1940, e sua gênese no Brasil está vinculada a um processo de grandes mobilizações por parte da classe operária nas primeiras décadas do século XX, sendo inserida na divisão sociotécnica do trabalho, conforme Iamamoto (2009).

O Assistente Social é um profissional que lida com as mais diversas expressões da questão social em seu cotidiano, a qual pode ser compreendida como

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade... questão social que, sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem. (IAMAMOTO, 2009, p. 27-28)

Dessa forma, o Serviço Social afirma-se como uma especialização do trabalho coletivo, constituída de um movimento histórico, que tem como objeto de trabalho a questão social, fruto das desigualdades social do sistema capitalista de produção. Pode estar inserido em diversas áreas de atuação, inclusive e predominantemente na Assistência Social.

O trabalho do Assistente Social no enfrentamento da violência contra a mulher é compreendido pela luta da garantia e efetivação de direitos, as quais estão previstas em

suas atribuições e competências profissionais, elencadas e na Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares da Formação Profissional.

Além disso, este profissional atua em diversas instituições, a fim de garantir a relativa autonomia da categoria, e para tanto necessita ter como valores orientadores de sua prática profissional as competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, visando decifrar o cotidiano das relações sociais, na perspectiva da totalidade.

O assistente social ingressa nas instituições empregadoras como parte de um coletivo de trabalhadores que implementa as ações institucionais/empresariais, cujo resultado final é fruto de um trabalho combinado ou cooperativo, que assume perfis diferenciados nos vários espaços ocupacionais (IAMAMOTO. 2009. p.352).

Contribuindo ainda mais com suas reflexões acerca da atuação do assistente social, Faleiros (1985), traz uma rica discussão, afirmando, que a prática profissional, se configura e se situa num campo de força, e as instituições nas quais concretizam são lugares de lutas onde os resultados dominantes podem ser alterados com nova correlação de força e que as instituições empregadoras do serviço social matem um perfil de dominação, burocratização.

Neste contexto, pode-se dizer que, o assistente social é um profissional liberal que está inserido na divisão sociotécnica do trabalho, e vende sua força de trabalho às instituições empregadoras, onde detém uma relativa autonomia, tornando-se um trabalhador assalariado.

Este profissional implementa um trabalho cujo resultado final é fruto de um trabalho combinado e cooperativo, que assume diferentes perfis nos espaços ocupacionais. Atualmente, o maior empregador destes profissionais é o Estado.

Nesse sentido, Iamamoto (2009) contribui nessa discussão ao afirmar que os espaços ocupados por esse profissional, seja no implicam relações sociais de natureza particular, dotadas de racionalidades e funções distintas. E que necessitam de qualificação profissional constante, para uma melhor leitura da realidade e análise da conjuntura, capaz de defender, mobilizar, efetivar e aprofundar os preceitos democráticos e os direitos de cidadania que operam nas relações entre a sociedade e o Estado.

Para tanto, observa-se que não existe um roteiro pronto, uma vez que as relações sociais são dinâmicas e mudam de acordo com os fatores externos e internos da sociedade (culturais, econômicos, sociais, políticos, etc), aos quais exigem uma profunda capacidade teórica de desvelar a realidade por parte do profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui trazidas mostram que a violência doméstica é um tema que tem sido bastante discutido na sociedade, visto que quando nos referimos à proteção social a mulher faz parte do grupo de população-alvo das políticas públicas.

Desse modo, mostra-se de suma importância debater acerca das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha, lei essa instituída com o objetivo de proteger e criar mecanismos voltados a prevenção e a punição de casos de violência, além de tipificar os atos de violência como moral, psicológica, patrimonial e física.

Ademais, os Assistentes Sociais, são profissionais que contribuem diretamente para a promoção, proteção e efetivação da garantia de direitos, sendo fundamental no enfrentamento da violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRASIL. (2004). **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, Brasília**: Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República.

BRASIL. (2008). **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília**: Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na Justiça. A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. Ed. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, SP: 2008 Disponível em [//www.defensoria.sp.def.br](http://www.defensoria.sp.def.br) Acesso dia 30 de outubro de 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Angélica; LEAL, Guaraciara Barros. **Mulher:** da luta e dos direitos. Brasília, 1998. (Coleção Brasil, 3.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas Públicas e Direito À Educação**, Belo Horizonte: Fórum, 2007. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/vdisk3>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

ROCHA, Lurdes Maria Leitão Nunes. **Políticas públicas, violência doméstica e a relação público/privado**. In: Casas-abrigo: no enfrentamento da violência de gênero. São Paulo, Veras editora, 2007.

CAPÍTULO 21 - O PAPEL TRANSFORMADOR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: Desafios e Possibilidades no Século XXI

THE TRANSFORMATIVE ROLE OF SCHOOLS IN CITIZENSHIP FORMATION: Challenges and Possibilities in the 21st Century

Antonio de Moura Fé ¹
William Sousa Vilanova ²
Marilene Borges de Sousa ³
Sueiny Larissa de Sousa Neves ⁴
Maíra Lueny de Moura Fé ⁵
Antônio de Albuquerque Gonçalves Júnior ⁶

¹ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-638X>. E-mail mourafe@yahoo.com.br

² Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2775-1827>

³ Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-0528-1265>

⁴ Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-8834-982X>

⁵ Mestranda em Química pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-8114-7631>

⁶ Bacharel em Serviço Social. Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2737-0410>

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica acerca do papel da escola e sua influência na formação do indivíduo para a sociedade, considerando os desafios impostos pela globalização e pelas transformações culturais contemporâneas. Destaca-se que, em meio a um cenário de individualismo crescente e relações mediadas por tecnologias, a escola enfrenta dificuldades para se adaptar a novas realidades culturais, muitas vezes prejudicando o desenvolvimento da cidadania. Assim, a escola pública, enquanto espaço de acolhimento democrático, desempenha um papel fundamental na promoção da cidadania e na construção de direitos e deveres dos indivíduos, em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Embora ideias de dignidade, liberdade e igualdade tenham sido historicamente construídas, é na modernidade que elas se consolidam como direitos universais e reivindicáveis, conforme ensina Bobbio (1992). Este trabalho, de caráter bibliográfico, baseia-se em autores como Arendt (1999), Antunes (2018), Behring (2009), entre outros, e visa compreender como a escola, em articulação com a família e a sociedade, pode formar cidadãos críticos, participativos e cooperativos, influenciando no desenvolvimento da cidadania. Conclui-se que a escola tem papel estratégico na construção da identidade social e política dos sujeitos, demandando, para tanto, uma atuação articulada com outros agentes sociais, garantindo que o processo educacional seja efetivo e inclusivo para todos.

Palavras-chave: Educação. Escola. Estado. Família.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the role of schools and their influence on the formation of individuals for society, considering the challenges imposed by globalization and contemporary cultural transformations. It is worth noting that, amid a scenario of growing individualism and relationships mediated by technology, schools face difficulties in adapting to new cultural realities, often hindering the development of citizenship. Thus, public schools, as a space for democratic acceptance, play a

fundamental role in promoting citizenship and in the construction of rights and duties of individuals, in accordance with the Federal Constitution of 1988. Although ideas of dignity, freedom and equality have been historically constructed, it is in modern times that they are consolidated as universal and claimable rights, as taught by Bobbio (1992). This bibliographical work is based on authors such as Arendt (1999), Antunes (2018), Behring (2009), among others, and aims to understand how schools, in conjunction with families and society, can form critical, participatory and cooperative citizens, influencing the development of citizenship. It is concluded that schools play a strategic role in the construction of the social and political identity of individuals, requiring, therefore, an articulated action with other social agents, ensuring that the educational process is effective and inclusive for all.

Keywords: Education. School. State. Family.

1. INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade globalizada, onde a cultura apresenta enorme diversidade. Nesse contexto, o ambiente escolar que é responsável por oferecer uma educação contínua e adequada, enfrenta grandes desafios, pois as transformações sociais têm exigido de todos, adaptações a uma nova realidade de vida. A escola tem enfrentado dificuldades de se adaptar à nova realidade cultural, que vem mudando as relações sociais, favorecendo o individualismo e o contato virtual, e prejudicando as relações pessoais. Para uma parte da sociedade, cuidar dos outros está cada vez mais sem sentido, o que acaba distorcendo o papel dos alunos como cidadãos.

O papel da escola pública é vital para a formação da cidadania, já que a escola pública por definição, acolhe a todos, sendo parte integrante na vida da democrática da cidadania. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a cidadania só pode ser obtida por meio do registro eleitoral. Só a partir daí o direito dos cidadãos de votar e ser eleito pode ser exercido. No entanto, em geral, a cidadania é referida como a identidade produzida pela interação social, o que se refere a formação e construção dos direitos e deveres do indivíduo na sociedade. Embora alguns autores afirmem que, na Magna Carta de 1215, já se perfilava a preocupação sobre o homem e seus direitos, devemos reconhecer que a teoria dos direitos humanos é moderna, conforme nos ensina Bobbio:

Não se pretende, entretanto, afirmar que antes da Modernidade as ideias sobre dignidade, liberdade e igualdade não estivessem presentes, mas essas não eram formuladas como direitos reivindicáveis por todos os seres humanos. Assim, os direitos previstos na Magna Carta de 1215 e no Bill of Rights da Inglaterra de 1689 foram concebidos como concessões do poder soberano a um grupo determinado de pessoas, e não como direitos inerentes a todo ser humano (Bobbio, 1992, p. 101).

O presente trabalho busca refletir brevemente sobre: qual o papel das escolas e sua influência na formação do indivíduo para a sociedade? Tendo em vista que as famílias e a sociedade estão em processo contínuo de construção social. Dentro desse trabalho objetivou-se refletir em torno dos vários fatores escolares e sociais, que visam contribuir na formação e construção de um indivíduo social. Discutiremos aqui como os diferentes espaços são compostos para formar um cidadão ativo, participativo, cooperativo e influente, na decisão da sociedade em que está inserido. Esses conhecimentos e essas experiências, além de refletirem na personalidade humana, influenciarão também no processo de desenvolvimento da cidadania.

A escola tem um papel extremamente importante nesse processo, pois é um espaço institucionalizado de ensino. Não podemos esquecer que, para que ela desempenhe com êxito sua função, faz-se necessário a participação da família e da sociedade. Para isso, escolhemos apoio teórico por meio de pesquisa bibliográfica em colaboração com Arendt (1999), Antunes (2018), Bobbio(1992) , Behring(2009), Boschetti(2021), Carvalho (2003), Marshall (1967), Mandel (1982) e Mészáros (2011).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Escola como espaço de encontro de culturas e saberes.

A escola é um lugar institucional de educação para a cidadania, de fundamental importância cívica, não como prelúdio da vida em sociedade, mas antes como primeiros passos de um caminho em que a família e a comunidade se integram. É fundamental que a escola promova o entendimento das diversas culturas e da alteridade, estimulando a necessidade de reconhecer e respeitar as singularidades e diferenças de cada indivíduo. Para isso, é preciso cultivar a responsabilidade individual e coletiva, além de proporcionar aos alunos um aprendizado consistente e sistemático sobre a vida em suas múltiplas dimensões, incluindo o conhecimento das diferentes culturas, das nações e das dinâmicas globais. Dessa forma, a escola amplia os horizontes dos estudantes,

ajudando-os a construir seus projetos de vida de forma mais consciente e conectada com o mundo ao seu redor.

A escola deve ser entendida como parte integrante do processo de formação cívica e social e não apenas como pura reprodutora de saberes, mas como produtora de saberes socialmente comprometida. Esse tipo de mudança, embora debatido entre teóricos críticos e pós-críticos por várias décadas, leva muito tempo, principalmente porque vai contra alguns interesses. O que vemos em nossa realidade é uma escola que ainda espera que nos digam que caminho seguir, o que ensinar, e que projeto sociocultural desenvolver enquanto a mídia faz a formação escolar.

Historicamente, as relações entre alunos e professores têm sido determinadas por relações hierárquicas em que o aluno aparece como aquele que deve obedecer às regras impostas pela instituição, situação que persiste até os dias de hoje. A escola se impõe ao aluno com um modelo ditado por parâmetros políticos que favorece a manutenção de uma situação de exclusão, com um currículo que reproduz as relações de classe, e isso significa que o aluno não encontra seu lugar na escola ou na sociedade. Esse cenário é típico de um modelo curricular tradicional que, embora tenha engendrado diversas teorias críticas e pós-críticas, ainda mantém fortes traços nas escolas brasileiras. Ainda hoje vemos uma escola que traz a ideia de organização e desenvolvimento e que tem como única finalidade a preparação para o mercado de trabalho.

Mészáros (2011), considera que a escola reforça a internalização do modo de sistema social capitalista, contribuindo para impedir a transformação do entendimento dominante. Por essa razão, o autor expressa certo alívio pelo fato de que a educação não se esgota na escola, mas se estende a outros espaços, onde é possível “(...) encontrar alimento intelectual, moral e artístico (...). (p.54)”.

2.2 Família e Escola: alianças e desafios para a formação cidadã.

Outro espaço essencial na formação dos indivíduos, em estreita articulação com a escola, é a família. Esse núcleo, por ser o primeiro ambiente de afeto, acolhimento e reconhecimento do outro, exerce uma função primordial na introdução da criança à vida em sociedade. Pode-se dizer que é no seio familiar que se estabelecem as bases para o

exercício da cidadania, visto que a família representa a primeira instância de socialização e transmissão de valores. Aqui, o conceito de família deve ser compreendido em sua amplitude contemporânea, englobando não apenas os modelos tradicionais, mas também configurações diversas, como famílias monoparentais, adotivas, homoafetivas ou ampliadas, entre outras formas legítimas de convivência afetiva.

Mais do que um espaço de vínculos afetivos, a família também deve funcionar como agente ativo na formação cidadã, assumindo uma postura participativa tanto na vida escolar quanto na vida social dos filhos. Ao cultivar atitudes de solidariedade, consciência crítica e abertura ao diálogo, a família contribui para que a criança desenvolva, desde cedo, valores essenciais para a convivência democrática e o respeito à diversidade. No entanto, é importante reconhecer que nem todas as famílias desempenham esse papel de maneira positiva. Infelizmente, muitas ainda reproduzem contextos de violência, negligência, desigualdade e exclusão, fatores muitas vezes agravados por condições socioeconômicas precárias e pelo isolamento social.

Dessa forma, a atuação conjunta entre família e escola, não é apenas desejável, mas necessária. Essa parceria fortalece a formação ética e social dos alunos, proporcionando-lhes referências consistentes e coerentes nos diferentes espaços que ocupam. É justamente nesse diálogo entre o ambiente doméstico e o escolar que as crianças têm seus primeiros contatos significativos com o mundo, aprendendo a se posicionar diante das realidades que as cercam e a se reconhecer como sujeitos de direitos. Portanto, a construção de uma cidadania plena e inclusiva depende da articulação sólida e colaborativa entre esses dois pilares fundamentais da formação humana.

A escola, de maneira geral, exerce uma influência contínua e profunda ao longo de nossas vidas, sendo responsável por mediar os processos de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos de nossa existência. Ainda na infância, somos inseridos em um universo educativo onde aprendemos com as experiências e pessoas ao nosso redor, e os contextos que nos envolvem. Ao longo desse percurso, a educação formal assume papel central, e é justamente nesse ambiente escolar que se estruturam os fundamentos da nossa formação intelectual, social e ética.

Diante dessa realidade, é fundamental que os profissionais responsáveis pela formação de educadores reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas. O ato de ensinar não pode ser desassociado do contexto histórico, social e político em que está inserido. É necessário considerar a educação como um fenômeno dinâmico, que se relaciona diretamente com as transformações sociais, com as políticas públicas e com os projetos de sociedade que estão em disputa. Assim, a formação docente precisa ir além da simples transmissão de conteúdos e buscar promover uma educação comprometida com a justiça social, com a inclusão, e com a emancipação dos sujeitos.

Behring e Boschetti (2009), ao se apoiarem em Durkheim (1987), afirmam que “toda análise de processos e relações sociais, na verdade, é impregnada de política e disputa de projetos societários, apesar de algumas perspectivas analíticas propugnarem de variadas formas o mito da neutralidade científica”. Essa observação evidencia que a educação não é neutra, tampouco isenta de valores ideológicos, pelo contrário, ela é um campo de embates entre diferentes visões de mundo e interesses sociais. O reconhecimento dessa dimensão política é essencial para que os educadores assumam seu papel como agentes transformadores, conscientes das contradições e potencialidades do processo educativo.

Nesse mesmo sentido, Meszáros (2005) reforça que “a educação deve ser continuada, permanente, ou não é educação”, destacando que as práticas educacionais, em qualquer nível de ensino, precisam promover um trabalho colaborativo entre educadores e educandos. Essa cooperação é imprescindível para que se concretizem as mudanças estruturais necessárias à construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Portanto, compreender a educação como um processo histórico, político e cultural é reconhecer sua capacidade de transformação social. Para isso, é essencial investir em uma formação docente crítica e reflexiva, comprometida com os princípios da equidade e da inclusão, capaz de dialogar com a realidade concreta dos estudantes e de contribuir para a superação das desigualdades que ainda marcam profundamente a sociedade brasileira.

A escola desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos, contribuindo significativamente tanto para o desenvolvimento do sujeito enquanto

cidadão pleno, com consciência de seus direitos e deveres, como para a sua atuação enquanto cidadão eleitor, engajado nas decisões democráticas do país. No entanto, essa responsabilidade educativa não recai exclusivamente sobre a instituição escolar. Ela é profundamente influenciada pela formação familiar, que estabelece os primeiros valores e noções de convivência social, bem como pelos meios de comunicação, que vêm assumindo, cada vez mais, o papel de modeladores de opinião pública.

2.3 Currículo crítico e cidadania ativa: caminhos para a transformação social.

Vivemos hoje em uma sociedade onde o engajamento político e social tem sido substituído por manifestações superficiais nas redes sociais e pela passividade diante das informações veiculadas pela mídia. Em outras épocas, o desejo de transformação social era tão intenso que levava indivíduos a resistirem, mesmo sob ameaça de prisão, censura ou tortura. Havia um senso de responsabilidade coletiva e empatia com o outro que impulsionava a luta por justiça. Hoje, porém, esse desejo de mudança foi reduzido à passividade diante de telas, onde nos limitamos a reproduzir discursos prontos, muitas vezes baseados em desinformações ou *fake news*, sem qualquer reflexão crítica ou análise contextual.

Nesse sentido, Arendt (1999) aponta que a apropriação da questão social como justificativa e critério para ações revolucionárias levou à corrupção e ao colapso de muitos dos movimentos revolucionários modernos. Sua análise revela como o esvaziamento da ação política consciente comprometeu a essência das transformações sociais autênticas. Assim, a ausência de um pensamento crítico, e de um compromisso real com a reflexão crítica e com o debate político pluralista, acabou minando a essência das transformações sociais autênticas, transformando a luta por direitos em práticas vazias de significado e de força transformadora.

Atualmente, os meios de comunicação assumiram um papel quase hegemônico na construção das representações sociais. Eles moldam a visão de mundo a partir de narrativas pré-fabricadas, que são consumidas pela população sem o devido questionamento. As notícias difundidas por jornais, televisão e plataformas digitais, muitas vezes, são recebidas como verdades absolutas, não por serem inquestionáveis em

si, mas porque, na sociedade contemporânea, tornou-se mais conveniente aceitar versões prontas da realidade do que exercitar o pensamento crítico. Pois, para muitos, é mais fácil aceitar uma verdade já feita do que pensar, pois refletir dá trabalho; conformar-se, não.

Esse cenário é particularmente desafiador para a escola, que vê seu espaço de formação crítica sendo substituído por uma lógica de consumo informacional imediatista e acrítica. O ambiente educacional, que deveria ser um espaço privilegiado para a construção do pensamento autônomo, perde força em meio a uma cultura de opiniões moldadas por algoritmos e verdades simplificadas. Assim, estamos diante de uma sociedade “pré-moldada”, onde o exercício da cidadania reflexiva cede lugar à repetição mecânica de discursos e comportamentos coletivos, enfraquecendo o potencial transformador da educação.

Mas não foi somente a mídia que mudou trazendo consigo uma realidade completamente nova. A família, a sociedade e as pessoas também mudaram. Então, nesse sentido, vemos a necessidade de mudar também a escola e rever o currículo da educação escolar para adaptá-lo à nova realidade.

A escola, em sua função essencial, deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação, onde o aluno tenha acesso a uma pluralidade de ideias, vivências e concepções educacionais. Esse ambiente deve favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica, responsável e autônoma frente às diferentes realidades sociais. Mais do que transmitir conteúdos, a escola precisa se transformar em um espaço de vivência democrática, onde o estudante possa se reconhecer como sujeito reflexivo, analítico e atuante, alguém preparado para interagir com o mundo, construir saberes, conviver com a diversidade e exercer sua cidadania de forma plena e consciente.

No entanto, essa missão enfrenta desafios significativos em um cenário educacional cada vez mais fragilizado. Observa-se nos currículos escolares, demandas que não resolvem as problemáticas pertinentes, e contribuem muitas vezes, para um processo contínuo de precarização da educação pública, acompanhado por ameaças crescentes de privatização, que comprometem o acesso universal e equitativo à educação de qualidade. Em meio a esse contexto, os direitos humanos acabam frequentemente sendo desvalorizados ou negligenciados, e as políticas públicas voltadas

ao fortalecimento da educação e à promoção da justiça social sofrem com cortes orçamentários e baixa efetividade.

As falhas estruturais na formulação dos currículos e na implementação de políticas educacionais, especialmente no que se refere ao financiamento de programas sociais e educacionais por parte do Estado, acentuam o descompasso entre as demandas reais da sociedade e as ações governamentais. Esse processo é agravado pelo avanço de uma lógica neoliberal, que transforma os direitos sociais em mercadorias e a educação em objeto de exploração econômica. Como bem observa Mandel (1982),

“deve-se considerar também que a degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais levam a um processo de privatização induzida nesse terreno. Ou seja, há uma mercantilização e transformação de políticas sociais em negócios – o que expressa o processo mais amplo de supercapitalização”.

Apesar desse cenário adverso, é possível identificar focos de resistência e mobilização por parte de movimentos sociais, educadores comprometidos e organizações da sociedade civil, que buscam reafirmar a importância da escola como instrumento de transformação social. Essas iniciativas, ainda que fragmentadas, representam um movimento de enfrentamento ao processo histórico de desigualdade e de exclusão, ao mesmo tempo em que lutam pela consolidação de políticas públicas inclusivas e emancipadoras.

Portanto, a resistência se revela como um componente central para a superação das crises que assolam a educação e a sociedade contemporânea. Ela é parte das contradições e dos conflitos inerentes à construção da cidadania e da democracia, e reafirma a necessidade de fortalecer a escola como espaço de diálogo, de inclusão e de luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Mesmo diante de inúmeras adversidades e da precarização do ensino público, o ambiente escolar precisa se afirmar como um espaço estratégico de transformação social. A escola deve ultrapassar a função tradicional de transmissão de conhecimentos e assumir o compromisso de ser um local de acolhimento, justiça social, solidariedade, respeito mútuo, responsabilidade coletiva, sabedoria crítica e abertura ao diálogo. O papel da escola pública é, portanto, de importância vital na formação cidadã, uma vez que, por natureza, ela deve estar acessível a todos e funcionar como expressão viva da democracia em ação dentro da sociedade. Contudo, grande parte das falhas educacionais

que enfrentamos decorre do esquecimento de um princípio básico: a escola como lugar de convivência comunitária.

2.4 A escola pública como arena de luta por justiça social.

Inseridos em um sistema econômico que valoriza o individualismo e a competição, tendemos a tratar o processo educativo como instrumento de ascensão pessoal e disputa, em vez de compreendê-lo como uma construção coletiva orientada para o bem comum. No contexto capitalista, predomina uma lógica de comparação e privilégio, onde se deseja não apenas ter direitos, mas também tê-los em maior medida do que os outros, o que distorce os fundamentos da cidadania.

Nesse cenário, Antunes (2018) nos convida a refletir sobre a natureza paradoxal do trabalho humano, ao afirmar que “é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida.” Essa complexidade também se manifesta no ambiente educacional, que carrega o potencial tanto de libertar quanto de submeter, dependendo da forma como é estruturado e conduzido.

Complementando essa perspectiva, Carvalho (2003) observa que:

“o surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta.”

Essa reflexão evidencia que os direitos civis, políticos e sociais não surgiram simultaneamente, mas são frutos de lutas, disputas e contextos históricos específicos que moldaram sua consolidação ao longo do tempo. Por isso, a cidadania também não é algo fixo e imediato, mas uma construção histórica que varia em cada sociedade. Mesmo que o objetivo final — uma cidadania plena — seja parecido em algumas culturas, os caminhos para alcançá-lo são diferentes, marcados por avanços, retrocessos e diferentes trajetórias.

Assim, compreende-se que a cidadania é uma construção processual, que varia conforme o momento histórico e o contexto sociopolítico de cada sociedade. Embora o

ideal de uma cidadania plena com todos os direitos assegurados seja comum, os caminhos para alcançá-la são diversos e, frequentemente, marcados por avanços e retrocessos. Cabe à escola pública reconhecer seu papel nesse processo e contribuir ativamente para a formação de indivíduos conscientes, capazes de intervir criticamente na realidade e de lutar por uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Vivemos em uma era marcada por um fluxo incessante de informações, em que as manifestações coletivas nas redes sociais se multiplicam com velocidade, mas, paradoxalmente, a capacidade crítica individual parece cada vez mais escassa. Essa superficialidade no consumo de conteúdo reflete-se diretamente no ambiente escolar, que enfrenta crescentes dificuldades para engajar os alunos no prazer de aprender e no exercício da reflexão autônoma. O hábito da leitura, por exemplo, tem sido negligenciado, uma vez que muitos preferem recorrer a resumos prontos disponíveis na internet, elaborados por outras pessoas que interpretaram a obra a partir de perspectivas e objetivos distintos. Ao fazer isso, o estudante perde não apenas a essência do texto, mas também a chance de construir um entendimento próprio, e de vivenciar o processo de descoberta intelectual que é único e intransferível.

Nesse contexto de imediatismo tecnológico, a valorização da experiência pessoal de aprendizagem — aquela que envolve esforço, curiosidade e análise — tem sido substituída pela busca por respostas rápidas e conteúdos pré-fabricados. A formação de um pensamento autêntico e a expressão de um ponto de vista próprio tornaram-se atitudes raras, quase subversivas, em um cenário onde a uniformização das ideias e a pressa para consumir o que já vem pronto se sobrepõem à reflexão crítica. Conclui-se, portanto, que uma das tarefas urgentes da educação contemporânea é justamente resgatar o valor da vivência intelectual individual, promovendo a autonomia do pensamento crítico e incentivando a construção de saberes que sejam, de fato, significativos e transformadores para cada sujeito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, deve assumir com responsabilidade o compromisso de preparar indivíduos para a vida em sociedade, não apenas com foco no conteúdo acadêmico, mas principalmente no desenvolvimento de

competências éticas, sociais e cidadãs. Educar para a cidadania no século XXI não significa retomar modelos clássicos e ultrapassados que marcaram os primórdios da democracia, mas sim construir uma educação capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e sobretudo, respeitosos com a pluralidade de opiniões, culturas e formas de existência.

A ausência de uma formação cidadã sólida é perceptível na realidade política atual, marcada por escândalos, uso indevido da máquina pública e discursos polarizados que muitas vezes desvirtuam o verdadeiro sentido da democracia. A opinião pública, em muitos casos, vem sendo moldada não pela escola, mas pelos meios de comunicação de massa e pelas redes sociais, que acabam impondo verdades prontas e enfraquecendo o pensamento crítico e autônomo.

Nesse cenário, é papel fundamental da escola promover uma educação libertadora, que vá além da mera transmissão de conteúdo. Uma educação que forme sujeitos capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele com responsabilidade, empatia e discernimento. Isso implica oferecer oportunidades concretas de aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. É por meio de uma pedagogia crítica, baseada no diálogo, na reflexão e na vivência de valores humanos, que o educando adquire consciência de si, dos outros e do mundo.

No entanto, para que isso se concretize, é imprescindível que a escola seja apoiada por profissionais comprometidos, capacitados e apaixonados pela missão educativa. Do mesmo modo, é essencial que a família participe ativamente do processo formativo, criando um elo de cooperação contínua entre o ambiente doméstico e o escolar. Sem esse apoio mútuo, dificilmente será possível promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Por fim, garantir uma educação pública de qualidade exige a superação de inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Exige, sobretudo, que educadores e gestores estejam conscientes de sua responsabilidade na formação de cidadãos livres e críticos, atuando com ética e dedicação. A construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva passa necessariamente pela valorização da escola como espaço de emancipação. Isso só será possível se entendermos que o processo educativo é

contínuo, e que educadores e educandos, juntos, constroem novas formas de aprender, ensinar e transformar a realidade que os cerca. A educação, portanto, não deve apenas informar, mas inspirar, e sua missão maior é fazer florescer, em cada ser humano, o desejo de evoluir, de conviver com o outro e de contribuir ativamente para um mundo mais humano e solidário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. (cap. 2).

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999. (Cap. II).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campos; Elsevier, 2004. (Primeira parte).

BEHRING, Elaine Rossetti. **As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital**. In: Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS, Brasília, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. **Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem?** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021

CARVALHO, José M de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Cap. 3).

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas) – (Cap. O Estado na fase do capitalismo tardio).

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011. (cap.02).

CAPÍTULO 22 - METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contextos e reflexões

INCLUSIVE METHODOLOGIES FOR TEACHING MATHEMATICS IN BASIC EDUCATION: contexts and reflections

Luana Martins de Araujo ¹
Elienne de Sousa Bacelar ²
Andressa Coelho Brasil ³
Dalyne Alves de Sousa Macedo⁴
Antônia Adriana Cardoso Coelho Silva ⁵

¹ Mestra em Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5514-0410>. E-mail: luanaaraujo@ufpi.edu.br.

² Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-7285-778>.

³ Graduada em Pedagogia. Centro Universitario Santo Agostinho – UNIFSA. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-6793-1831>.

⁴ Graduada em Pedagogia. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-0009-2173>.

⁵ Graduada em Geografia. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-6245-8821>.

RESUMO

As reflexões acerca das Metodologias inclusivas para o ensino de Matemática na Educação Básica são de suma importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino de Matemática. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo compreender as metodologias inclusivas, promovendo uma reflexão sobre práticas e contextos que favoreçam uma educação mais eficaz e equitativa. A pesquisa foi realizada por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), de caráter exploratório e abordagem qualitativa. As análises se basearam em quatro produções acadêmico-científicas selecionadas no Portal de Periódicos da CAPES, todas diretamente relacionadas à temática em questão. Os resultados apontam que a implementação de metodologias inclusivas no ensino da Matemática demanda o uso de estratégias diversificadas, como a adoção de recursos didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e mediações pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos alunos. Também se destaca a importância da formação continuada dos docentes, capacitando-os para lidar com os desafios da inclusão.

Palavras-chave: Estratégias. Matemática. Inclusão.

ABSTRACT

Reflections on inclusive methodologies for teaching mathematics in basic education are of utmost importance for the development of pedagogical practices in mathematics teaching. In this sense, the study aims to understand inclusive methodologies, promoting a reflection on practices and contexts that favor a more effective and equitable education. The research was carried out through a systematic literature review (SLR), of an exploratory nature and qualitative approach. The analyses were based on four academic-scientific productions selected from the CAPES Journal Portal, all directly related to the topic in question. The results indicate that the implementation of inclusive methodologies in mathematics teaching requires the use of diverse strategies, such as the adoption of accessible teaching resources, assistive technologies and pedagogical mediations that consider the specific needs of students. The importance of continuing education for teachers is also highlighted, enabling them to deal with the challenges of inclusion.

Keywords: Strategies. Mathematics. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito fundamental e constitucional, que deve ser garantido a todos os cidadãos igualmente, levando em consideração as suas necessidades específicas, bem como as “super” habilidades, visando o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido destacamos que a educação na perspectiva inclusiva surge como uma abordagem que visa proporcionar oportunidades com equidade de aprendizado para todos, incluindo aqueles com alguma deficiência. Conforme Booth e Ainscow (2011), “a inclusão é um processo de aumento da participação de todos os estudantes na cultura, nos currículos e nas comunidades das escolas locais”. Essa definição ressalta a importância de criar ambientes de aprendizado acolhedores e acessíveis para todos.

No entanto, no que concerne o ensino de Matemática pode vir a ser um desafio, especialmente para estudantes com deficiência, devido à ausência de recursos pedagógicos e ainda à falta de metodologias inclusivas. Assim pode criar barreiras no aprendizado e na participação dos estudantes nas atividades propostas.

Refletindo sobre as metodologias para o ensino inclusivo em matemática, destaca-se a importância de abordagens centradas no estudante que promovam a participação ativa. Como afirma Freire (2021), 'não há ensino sem aprendizado', sendo fundamental que os professores criem ambientes de aprendizado significativos e relevantes para os estudantes.

Diante do exposto, surge como questão problemas para este estudo: Quais são as principais metodologias inclusivas para o ensino de Matemática na educação básica? E visando responder a situação problema apresentada, traçou-se como, objetivo: compreender essas metodologias, apresentando uma reflexão sobre as práticas e contextos que podem contribuir para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Este artigo visa discutir as metodologias inclusivas para o ensino de Matemática na educação básica, destacando as principais abordagens e estratégias que podem ser utilizadas para promover a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes.

2. O CONTEXTO LEGISLATIVO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas, são notáveis os avanços significativos da legislação brasileira no que diz respeito à garantia do direito à educação inclusiva, assegurando o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Um dos principais pontos de partida desse avanço é a **Constituição Federal de 1988**, que, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Complementando essa garantia, o artigo 208, inciso III, reforça a inclusão como princípio constitucional.

Dessa forma, a Constituição de 1988 representa um marco legal que impulsionou a formulação de políticas públicas voltadas à equidade no acesso à educação e à valorização da diversidade no ambiente escolar, garantindo um atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de preferência no ensino regular.

Constata-se que a Constituição Federal de 1988, por meio de seus artigos 205 e 208, estabelece não apenas o direito formal à educação, mas também o compromisso de transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão escolar vai além da simples convivência física de alunos com deficiência nas escolas regulares; ela exige uma interação efetiva entre todos, valorizando as diferenças e adaptando as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Dando continuidade aos avanços legislativos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, afirma que a educação para alunos com necessidades especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede comum de ensino, acompanhada de apoio especializado. Conforme ressalta Ghedin (2006), a inclusão escolar demanda a reorganização do sistema educacional para garantir acesso e permanência desses alunos na escola regular, contando com os apoios necessários para seu desenvolvimento.

No ano de 2008, o Ministério da Educação lançou a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, buscando reformular o sistema educacional, promovendo um modelo mais inclusivo e capaz de atender às

diferentes necessidades dos estudantes. Essa iniciativa reforça a importância de adaptar o ensino para todos, indo além da simples matrícula de alunos com deficiência. Em consonância com essa política, o **Decreto nº 7.611/2011** detalha a oferta de serviços especializados e as adaptações curriculares necessárias para assegurar a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Dando sequência ao aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a equidade, a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)** também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa outro grande marco significativo no fortalecimento do direito à educação inclusiva. No artigo 28, a norma determina que a responsabilidade pela inclusão educacional da pessoa com deficiência é compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade, assegurando sua participação em todas as etapas e modalidades do ensino, sem discriminação. A legislação também garante a implementação de recursos de acessibilidade e serviços de apoio que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Embora o Brasil tenha avançado na criação de legislações que garantem a educação inclusiva, ainda persistem diversos obstáculos que dificultam a plena efetivação dessas políticas. Conforme apontam Mantoan (2011) e Sasaki (2010), as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais ainda limitam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Para romper essas dificuldades, é necessário investir continuamente na formação dos profissionais da educação, assim como incentivar a promoção de adaptações adequadas nos ambientes escolares, buscando continuamente fortalecer uma cultura que valorize a diversidade e o respeito às singularidades. Desse modo, será possível consolidar uma educação inclusiva que assegure qualidade e equidade para todos os alunos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do presente estudo fundamenta-se na proposta qualitativa, a qual explora os fenômenos sociais e culturais, por meio da análise de dados subjetivos. Nesse sentido, Yin (2015), ressalta que a pesquisa qualitativa visa compreender a subjetividade e diferentes significados diante dos fenômenos analisados.

O tipo de pesquisa utilizado foi uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), visando compreender as diferentes percepções disponíveis, em estudos científicos, acerca das Metodologias Inclusivas para o ensino de Matemática na Educação Básica.

Para Gil (2017) a metodologia de pesquisa fundamentada em uma RSL, visa apresentar uma nova percepção sobre as temáticas já analisadas, por meio de procedimentos específicos que venham a auxiliar o pesquisador a responder um questionamento específico.

Nessa perspectiva, a busca por estudos relacionados a temática proposta, foi realizada na plataforma digital de livre acesso “Portal de Periódicos da Capes”, em 17 de maio de 2025. O descritor utilizado para a busca foi: “Metodologias inclusivas para o ensino de Matemática”, onde inicialmente foram encontrados 14 trabalhos; por se tratar de um número considerado grande para a proposta de análise deste estudo, foi aplicado o filtro de recorte temporal dos últimos 5 anos (2019-2025), ficaram 12 trabalhos.

Diante do resultado da busca, foi realizada a leitura dos resumos, de maneira a se estabelecer os critérios de exclusão, que foram: estudos que eram pesquisas bibliográficas (foram 3) e trabalhos que possuíam relação direta com a temática proposta (foram 5). Assim, foram selecionadas 4 produções acadêmico-científicas para a análise, os quais compõem os resultados e discussões desse estudo, que foram sintetizados e interpretados, identificando objetivos, proposta metodológica e resultados e discussões, visando o objetivo proposto neste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção tem-se as análises, discussões e reflexões acerca dos quatro estudos selecionados, os quais apresentam uma relação direta com a temática em estudo “Metodologias Inclusivas para o ensino de Matemática na Educação Básica”.

Quadro 1: Estudos sobre metodologias Inclusivas para o ensino de Matemática na Educação Básica

Autor (es)	Título	Ano
Fábio Garcia Bernardo	Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar	2022

Maurício Ramos Lutz, Alisson Furquim Salbego, Débora Rodrigues Cortelini.	O ensino de funções para alunos deficientes visuais	2020
Samara Maria Sousa Melo e Zélia Maria de Arruda Santiago	Geometria em aulas de matemática com surdos: estratégias de ensino inclusivo	2022
Erica Aparecida Capasio Rosa e Ivete Maria Baraldi	Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática: Caminhos possíveis para a inclusão escolar	2021

Fonte: Autoria própria (2025)

Para o estudo de Bernardo (2022) intitulado “Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar”, o autor traçou como objetivo análise da inclusão no que concerne o direito universal à educação, discutindo e propondo medidas e ações para um ensino de Matemática voltado a uma orientação inclusiva, mais eficaz e menos excludente. Desse modo, a proposta metodológica foi um estudo de caso, com três estudantes de Matemática, com deficiência visual, de três unidades distintas de uma mesma rede pública de ensino, com a utilização do instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturadas.

No que concerne a análise dos dados o autor buscou realizar a análise das informações relacionadas as políticas de inclusão, implementadas pelas escolas dos participantes da pesquisa. De acordo com Bernardo (2022, p.12), “ensinar e aprender são verbos distintos, que envolvem conhecimentos, procedimentos, atitudes e ações de todos os entes escolares, não estando, assim, focalizados apenas na figura do professor e dos alunos”. Assim, é válido destacar que a escola é um espaço formativo de aprendizagem, onde todos os envolvidos devem estar buscando realizar ações que promovam o processo de inclusão.

No que concerne as principais dificuldades, percebe-se a ausência de recursos adequados a realidade de aluno com deficiência visual, nas salas de aulas regulares, as fragilidades no que se refere as fragilidades nas práticas desenvolvidas pelos educadores, o que poderia ser sanadas pelos cursos de formação continuada (Bernardo, 2022).

As considerações apresentadas pelo autor há um destaque para a melhoria dos espaços físicos da escola de um modo geral, como as salas de aula, bibliotecas e demais instalações. Para Bernardo (2022) há uma constante necessidade de atualização e adaptação dos currículos dos cursos de formação inicial para professores, de modo que venha a possibilitar mais experiências com as práticas de educação inclusiva.

Nesse sentido, Mantoan (2025) destaca que a formação inicial dos cursos de licenciatura precisa ser repensada de modo que venha a atender as necessidades educacionais, de maneira a valorizar as particularidades de cada indivíduo presente na sociedade.

No estudo de Lutz, Salbego e Cortelini (2020), que traz uma temática semelhante aos de Bernardo (2022), cujo título é “O ensino de funções para alunos deficientes visuais”, que teve por objetivo desenvolver materiais que possuam relação com o conteúdo de Matemática no Ensino Médio, com materiais recicláveis. O trabalho foi desenvolvido durante o curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, na disciplina de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) VII.

A proposta do trabalho foi realizar uma aula prática de “funções” fazendo o uso de materiais recicláveis, como tampinhas de garrafas, alfinetes, papelão e isopor. Lutz, Salbego e Cortelini (2020) destacaram que o material foi desenvolvido e planejado para uso individualizado, assim é importante salientar o trabalho colaborativo para a construção de materiais que possam ser utilizados por toda turma (individual).

O material concreto para os alunos com deficiência visual é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Para as considerações Lutz, Salbego e Cortelini (2020, p. 13), enfatizaram que “atualmente, uma necessidade de mudanças, de repensar sobre novas estratégias de ensino, materiais e métodos que possam vir a contribuir para a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais”. Desse modo, os materiais manipuláveis e acessíveis a realidade dos discentes, possibilita explorar diferentes formas de aprendizados.

Seguindo a perspectiva da análise dos estudos que compõem esse estudo temos os resultados obtidos pela pesquisa de Melo e Santiago (2022), o que tem por título: “Geometria em aulas de matemática com surdos: estratégias de ensino inclusivo”. Dessa

forma, entendemos que existe uma realidade frágil no que compete a formação inicial e continuada dos professores de Matemática para o trabalho com alunos surdos, especialmente no ensino da Geometria.

Sendo assim, a metodologia utilizada se fundamentou em uma pesquisa exploratória, com o uso de questionários aplicados aos docentes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Campina Grande. Teve evidências de que nenhum dos professores entrevistados haviam recebido formação específica sobre educação inclusiva com ênfase em alunos surdos durante sua graduação, o que necessariamente compromete a qualidade de ensino e a eficácia do processo comunicativo em sala de aula.

Diante das análises realizadas por Melo e Santiago (2022), foi possível compreender os principais desafios enfrentados pelos professores, estão relacionados à comunicação efetiva com os alunos surdos e à ausência de sinais específicos em Libras para conceitos geométricos. Essa falta gera dificuldades tanto para os docentes quanto para os intérpretes, resultando em uma abordagem limitada do conteúdo.

Assim, mesmo diante das dificuldades, podemos notar nos relatos dos docentes que há tentativas espontâneas de adaptação metodológica, como atualização de recursos visuais e a adoção de materiais manipuláveis.

As discussões teóricas do artigo são baseadas na perspectiva da educação bilíngue de surdos, reconhecendo Libras como a primeira língua e o Português como segunda. Diante disso, reforçamos a importância da mediação visual e do uso de tecnologias e materiais táteis no ensino da Matemática. Em suma, os resultados demonstram que a inserção do aluno surdo nas aulas de Geometria ainda é um desafio escolar, exigindo não apenas boa vontade do professor, mas também reconhecimento específico, recursos adequados e apoio.

Já no estudo de Rosa e Baraldi (2021) “Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática: Caminhos possíveis para a inclusão escolar”, percebe-se que a análise das narrativas foi obtida por meio da História Oral evidencia que as escolas Amorim Lima, Presidente Campos Salles e CIEJA Campo Limpo, mostrando ações importantes no caminho da inclusão escolar, mesmo com os desafios que ainda enfrentam.

As autoras destacam que as escolas classificadas como Inovadoras e Criativas, demonstram potenciais no que concerne à gestão democrática, ao currículo interdisciplinar e à valorização da autonomia, os quais se alinham aos princípios da educação inclusiva (Rosa e Baraldi, 2021). No espaço da gestão escolar, observamos o esforço das lideranças em estimular uma cultura dialógica e participativa. As tomadas de decisões pedagógicas são compartilhadas com a comunidade, e existe uma abertura para escuta ativa dos estudantes, como nas assembleias escolares e rodas de conversa.

Segundo Rosa e Baraldi (2021, p.556), “as narrativas também mostraram que, em momento algum, a gestão escolar dessas três instituições se colocou como detentora do poder ou agiu de forma autoritária. O ouvir o outro está intimamente ligado à forma de gerir esses espaços”. Há um destaque ainda, no que concerne o currículo, destacamos a sua construção coletiva, baseada em projetos interdisciplinares e roteiros de estudos. Entretanto, embora esses meios valorizem a autonomia e o protagonismo dos alunos, a adaptação curricular para estudantes com deficiência ainda é dificultosa.

A metodologia de ensino, embora inovadora no geral, mostra limitações quando se trata do ensino de Matemática para alunos com deficiência. A utilização de jogos, roteiros e fichas, promove um maior envolvimento, mas não de fato a inclusão. Segundo a professora Márcia, em casos específicos, eles utilizam atividades paralelas conforme explica a professora Márcia: “ela não tem um roteiro específico, a cada dia definimos a atividade de acordo com as necessidades que percebemos [...] usamos bastante tecnologia [...] ela adora” (Rosa; Baraldi, 2021, p. 562-563).

Nas considerações as autoras enfatizaram que o ambiente escolar, ainda que acolhedor e propício a convivência com a diversidade, necessita de acessibilidade. As escolas analisadas admitem essas limitações e visam melhorias. Em resumo, os dados que foram analisados mostram que as escolas em questão caminham em direção a uma educação mais inclusiva, mas ainda enfrentam muitas barreiras. A eficácia da inclusão escolar exige formação continuada dos professores, políticas públicas eficazes e investimentos sob múltiplas dimensões.

Portanto, a inclusão no ensino de Matemática, tem por objetivo garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, independentes de suas diferenças. Nesse sentido é importante que haja a adaptação das práticas de ensino,

visando eliminar barreiras de acesso e a implementação de materiais e recursos adequados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos selecionados evidência que as metodologias inclusivas para o ensino de Matemática na Educação Básica são fundamentais para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Embora o Brasil tenha avançado significativamente na legislação educacional voltada à inclusão, ainda existem barreiras concretas que dificultam a efetivação desse direito na prática escolar. Entre essas barreiras destacam-se a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a falta de formação continuada e específica para os docentes, bem como limitações estruturais e atitudinais no ambiente escolar.

Os resultados apontam para a necessidade de adoção de estratégias diversificadas, como o uso de materiais concretos, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes. Essas práticas não apenas favorecem a aprendizagem significativa, mas também contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos com necessidades educativas especiais. A construção de um ambiente escolar inclusivo requer ainda uma gestão democrática e colaborativa, que valorize a escuta ativa e a participação da comunidade escolar, conforme indicam as experiências de escolas inovadoras analisadas.

Assim, torna-se imprescindível o investimento contínuo na formação docente, o aprimoramento das políticas públicas e a implementação de recursos pedagógicos adequados, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente efetivada no ensino da Matemática. Somente com essas ações integradas será possível superar os desafios existentes e garantir uma educação equitativa, democrática e transformadora para todos.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, F. G. Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar. **Bolema**, v. 36, n. 72, p. 47-70, 2022.

BOOTH,T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUTZ, M. R.; SALBEGO, A. F.; CORTELINI, D. R. O ensino de funções para alunos deficientes visuais. **Revista Prociências**, v. 3, n. 1, p. 2-17, 2020.

GHEDIN, João Batista. **Inclusão escolar: desafios atuais**. São Paulo: Summus, 2006.

MELO, S. M. S; SANTIAGO, Z. M. de A. Geometria em aulas de matemática com surdos: estratégias de ensino inclusivo: Geometry in mathematics classes with the deaf: inclusive teaching strategies. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 7, p. 53049-53061, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

ROSA, E. A. C.; BARALDI, I. M. Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática: caminhos possíveis para a inclusão escolar. **Bolema**, v. 35, n. 70, p. 549-566, 2021.

SASSAKI, R. K. ***Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos***. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 23 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI: o desafio para a universalidade em tempos de barbárie

SOCIAL ASSISTANCE POLICY IN BRAZIL IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: the challenge for universality in times of barbarism

Antônio de Albuquerque Gonçalves Júnior ¹
Marilene Borges de Sousa ²
Antonio de Moura Fé ³
William Sousa Vilanova ⁴
Sueny Larissa de Sousa Neves ⁵

- ¹ Bacharel em Serviço Social. Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2737-0410>. E-mail: antoniojnr968@gmail.com
- ² Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-0528-1265>.
- ³ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-638X>.
- ⁴ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2775-1827>.
- ⁵ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os desafios contemporâneos da Política de Assistência Social no Brasil, considerando o contexto de crises cíclicas do capitalismo e a ascensão do ideário neoliberal. Justifica-se sua relevância ao evidenciar como a assistência social, consolidada como direito na Constituição Federal de 1988, permanece tensionada por reformas fiscais e políticas de austeridade que fragilizam a proteção social. Retoma-se o histórico da assistência social brasileira, destacando que, embora os governos progressistas tenham avançado com a criação do SUAS e da PNAS, persistem contradições estruturais que limitam sua consolidação como direito de cidadania. Destaca-se, ainda, a disputa pelo fundo público entre projetos societários antagônicos: de um lado, os que defendem a ampliação de direitos sociais; de outro, os que buscam privatizar serviços e reduzir direitos. Com base nas análises de Boschetti (2019), Anderson (1995) e Salvador (2017), argumenta-se que medidas como a desvinculação de recursos e restrições orçamentárias aprofundam a mercantilização da política social e precarizam as condições de vida dos grupos mais vulneráveis. Conclui-se que a assistência social no Brasil é permanentemente marcada pelas contradições entre a universalização dos direitos e os interesses do capital. Assim, este estudo contribui para a compreensão das disputas em torno da assistência social, ressaltando a importância da resistência às investidas neoliberais e a necessidade de fortalecer o caráter emancipatório da política de assistência social.

Palavras-chave: Assistência Social. Capitalismo. Direitos Sociais. Fundo Público. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the contemporary challenges of Social Welfare Policy in Brazil, considering the context of cyclical crises of capitalism and the rise of neoliberal ideology. Its relevance is justified by highlighting how social welfare, consolidated as a right in the Federal Constitution of 1988, remains under pressure due to fiscal reforms and austerity policies that weaken social protection. The article revisits the history of Brazilian social welfare, highlighting that, although progressive governments have made progress with the creation of SUAS and PNAS, structural contradictions persist that limit its consolidation as a right of citizenship. It is also worth highlighting the

dispute over public funds between antagonistic corporate projects: on the one hand, those who defend the expansion of social rights; on the other, those who seek to privatize services and reduce rights. Based on the analyses of Boschetti (2019), Anderson (1995) and Salvador (2017), it is argued that measures such as the unlinking of resources and budgetary restrictions deepen the commodification of social policy and make the living conditions of the most vulnerable groups precarious. It is concluded that social assistance in Brazil is permanently marked by contradictions between the universalization of rights and the interests of capital. Thus, this study contributes to the understanding of the disputes surrounding social assistance, highlighting the importance of resistance to neoliberal attacks and the need to strengthen the emancipatory character of social assistance policy.

Keywords: Social Assistance. Capitalism. Social Rights. Public Fund. Neoliberalism.

1. INTRODUÇÃO

Tomo a liberdade de iniciar esse texto com um trecho do poeta russo Maiakóvski intitulado *E então, que quereis?* no qual o autor nos diz o seguinte:

Nestes últimos vinte anos nada de novo há no rugir das tempestades. Não estamos alegres, é certo, mas também por que razão haveríamos de ficar tristes? O mar da história é agitado. As ameaças e as guerras havemos de atravessá-las, rompê-las ao meio, cortando-as como uma quilha corta as ondas (Vladimir Maiakóvski).

Escolho esse trecho porque ele nos revela muito do contexto no qual vivemos no Brasil nas últimas décadas. Lutas históricas da classe trabalhadora brasileira em torno da construção de um país melhor, no *rugir das tempestades* neoliberais foram destruídos, mas nos mantemos firmes nas trincheiras de lutas.

O sonho de que o país do futuro chegaria em breve foi interrompido e deu lugar a uma avalanche de retrocessos. A fala da presidenta Dilma em seu discurso pós-impeachment foi profetizante e de uma grande riqueza de leitura da conjuntura que se avizinhava:

o projeto nacional progressista, inclusivo e democrático que represento está sendo interrompido por uma poderosa força conservadora e reacionária, com o apoio de uma imprensa facciosa e venal. Vão capturar as instituições do Estado para colocá-las a serviço do mais radical liberalismo econômico e do retrocesso social. (Dilma Rousseff, 2016)

As reconfigurações na dinâmica da vida política e econômica a partir de 2016 impuseram uma nova via para o conflito entre capital e trabalho no Brasil. A *ponte para o futuro* intensificou as marcas do nosso passado através do discurso monotemático do ajuste fiscal e da austeridade.

Os recursos do fundo público e as políticas sociais viraram alvos incessantes de disputas entre projetos distintos. De um lado aqueles e aquelas que defendem a ampliação do orçamento público para os direitos sociais, do trabalho formal e do aumento da massa salarial. Do outro, os que desejam privatizar a coisa pública, capturar

o orçamento para fins privados e aumentar o nível de desemprego para “patamares aceitáveis e de segurança”.

A política de assistência social no Brasil, consolidada a partir da Constituição Federal de 1988 e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), enfrenta desafios estruturais agravados pela crise cíclica do capitalismo e pela agenda neoliberal. O neoliberalismo, ao priorizar a redução do Estado, a austeridade fiscal e a mercantilização dos serviços públicos, fragiliza a proteção social, ampliando a precarização do trabalho e a desigualdade.

Nesse contexto, a assistência social, que deveria garantir direitos universais, é frequentemente reduzida a programas focalizados, desvirtuando seu caráter emancipatório e reforçando a lógica da gestão da pobreza em vez de sua superação, além de também ser invadida pela privatização indireta, via organizações sociais privadas na execução de programas e serviços.

A crise do capital, marcada por ciclos de recessão e ajustes fiscais, intensifica as contradições da política social, como o subfinanciamento do SUAS, a desvalorização dos profissionais e a restrição de acesso a benefícios essenciais. Além disso, a ascensão de governos ultraneoliberais e conservadores aprofunda a desregulamentação de direitos, ampliando a vulnerabilidade de grupos historicamente marginalizados. Analisar esses desafios exige refletir sobre as tensões entre a garantia de direitos e a subordinação da política social aos imperativos do mercado, questionando até que ponto o SUAS consegue resistir a essa ofensiva.

Nesse intuito o presente texto está dividido em duas seções, além da introdução e considerações finais, um intitulado *breve introdução à política social de assistência social no brasil* no qual elencamos aspectos estruturais, históricos e suas contradições na construção dessa política no Brasil.

Na sequência, há o fragmento denominado os desafios contemporâneos em que se discute as possibilidades, avanços e retrocessos pelos quais a política de assistência enfrenta no século XXI em meio às diversas mudanças no cenário da luta de classes no Brasil, especialmente em tempos de recrudescimento das políticas de ajuste fiscal e ultraneoliberalismo.

Dessa forma, o texto buscou contribuir para o debate acerca da política de assistência social no século XXI, destacando os desafios e avanços em um contexto de crescentes desigualdades e transformações sociais. Reafirma-se a necessidade de fortalecer políticas públicas inclusivas, capazes de articular direitos fundamentais, participação cidadã e inovação institucional. Para além das estruturas já consolidadas, é imperativo repensar modelos de gestão e financiamento que respondam às demandas emergentes — como crises migratórias, precarização laboral e exclusão digital — sem abandonar os princípios da universalidade e equidade.

Se, por um lado, o século XXI exige respostas ágeis e intersetoriais, por outro, a assistência social permanece como eixo central na construção de redes de proteção que mitiguem as assimetrias do capitalismo contemporâneo. Que este debate não se encerre aqui, mas sirva de impulso para pesquisas e práticas comprometidas com a dignidade humana em tempos de incerteza.

2. BREVE INTRODUÇÃO À POLÍTICA SOCIAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

A política social é um fenômeno típico das contradições na sociedade capitalista, surgiu com intuito de intervir nas expressões da questão social que “eclouiu na segunda metade do século XIX, no rastro da revolução industrial, impôs-se como um fato perturbador da ordem e das instituições liberal-burguesas” (Potyara, 2012, p.31), com uma dupla determinação, atuando através da coerção e do consenso. O estudo em questão trata a política social no contexto do modo de produção vigente, o qual é voltado para o acúmulo de capital e corte de gastos públicos.

As transformações estruturais pelas quais passou o capitalismo em sua transição do capitalismo mercantil para a era dos monopólios (Netto, 2011), especificamente no centro do capitalismo europeu¹⁵, conduzindo o Estado burguês ao abandono das raízes estritamente liberais (a famosa *era do Laissez Faire*), para ditar um novo rumo no padrão de reprodução das políticas sociais. Fruto de uma conjuntura na qual as lutas do

¹⁵ Notadamente na Inglaterra e nos países nórdicos, a experiência de Welfare State é uma exceção nas maneiras pelas quais o Estado intervém nas expressões da questão social nos países capitalistas. Essas experiências além de datadas e geograficamente delimitadas, também se alimentam da exploração das colônias em África e Ásia, bem como é fruto do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo global.

movimento operário, associadas a pressão das revoluções comunistas põem em pressão a sociedade liberal burguesa, “obrigando a burguesia ‘entregar os anéis, para não perder os dedos’” (Behring; Boschetti, 2010, p. 66) e contraditoriamente da necessidade do capital recuperar seus ganhos de lucratividade e ampliar consenso.

A chamada era de ouro do capital, ou era de ouro das políticas sociais, tem início no pós-segunda guerra mundial e estende-se até o início da década de 1970, quando os sinais de estagnação do crescimento da economia se fazem aparentes por diversas determinantes da economia internacional e pelo ciclo próprio da crise cíclica do modo de produção capitalista.

Anderson (1995) em seu discurso de ataque ao Estado interventor por parte dos liberais ficou “encoberto” pelo sucesso da economia e do crescimento, a taxas nunca antes vistas. Porém, aos primeiros sinais de recessão ecoou-se com força pela sociedade a necessidade da implantação do que se chama ideário neoliberal, onde seria necessário “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.” (Anderson, 1995, p.1).

Discurso que ganhou pujança ao redor do globo, sobretudo após a queda do muro de Berlim, espalhando-se para o leste europeu e para a América do Sul, quando ao debate de reforma do Estado, do ponto de vista ao ideário neoliberal tornou-se a “*única saída possível*” num mundo, dominado quase exclusivamente pelo modelo capitalista.

Nota-se então que política e ideologicamente [...] o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios” (Anderson, 1995, p. 6). Diante disso, percebe-se que a intervenção Estatal direta nas expressões da questão social via políticas sociais deixa de ser uma premissa, passando a ser incumbida à sociedade civil e/ou mercado.

Ao tratar da oferta das políticas sociais no Brasil, em particular a Política de Assistência Social, objeto de análise da pesquisa em pauta, fruto da formação social do país e da inserção subalternizada na divisão internacional do trabalho. Política estabelecida no Brasil por volta do século XVIII a meados do século XX, no âmbito da benemerência e da filantropia provida pela igreja católica baseado na ajuda, bondade,

moralidades. Sendo que o Estado foi a última instância a responder diretamente a essa questão, ainda assim trabalhando-a com raízes fincadas nessa história, visto que “assistência, filantropia e benemerência têm sido tratadas no Brasil como irmãs siamesas, substitutas uma a outra” (Mestriner, 2001, p.14).

No entanto, foi apenas na transição do *Escravidismo Colonial* para o Capitalismo Dependente e com a massificação da força de trabalho livre, a reconfiguração do papel do Estado na intervenção das expressões da questão social, com as grandes migrações internas no século XX e a modificação do eixo campo-cidade que as políticas sociais iniciam um momento de transformação para um novo estágio de racionalização.

Foi durante o período do Governo Vargas (1930-1945) que a assistência social emergiu como política estatal vinculada ao projeto de industrialização e modernização conservadora, porém, ainda muito aquém em relação às demandas postas em relação a outras políticas, Saúde e Previdência. Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) voltada para atender as famílias dos representantes do estado na Segunda Guerra Mundial. A instituição tinha o papel eminentemente assistencialista a questão social era tratada como caso de polícia ou objeto de caridade, sendo que a pobreza era compreendida como disfunção pessoal dos indivíduos.

Período em que a proteção social no Brasil foi ofertada apenas aqueles trabalhadores com vínculo formal, excluindo a maior parcela da sociedade do acesso aos serviços. Dentre estes a população negra, trabalhadores do campo e os demais trabalhadores sem vínculo empregatício formalizado. Contexto em que a igreja católica e os organismos de solidariedade social, foram as entidades de maior representatividade nas ações de caridade e ajuda destinadas aos doentes, pobres.

Conforme Fernandes, 2005 no contexto de aceleração e consolidação da revolução burguesa no Brasil durante o regime empresarial militar a Assistência Social foi instrumentalizada como política compensatória frente ao aprofundamento das desigualdades sociais. Porém em 1974 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, o qual manteve o caráter fragmentado e descontínuo das ações articulado à repressão aos movimentos sociais.

No contexto da redemocratização política, nos anos de 1980 com as lutas dos movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos das classes

trabalhadoras com a perspectiva democrática participativa houve avanços significativos. Porém, apenas com a Constituição Federal de 1988 que a Assistência Social passa a ser ofertada no viés de direito e política pública integrando ao Sistema de Seguridade Social, juntamente com as Políticas de Saúde e Previdência Social,

Entretanto, tal mudança efetivou-se num contexto histórico adverso – uma vez que em 1990 tinha-se início o ciclo de governos abertamente ligados ao ideário neoliberal (governos Collor e FHC) – no qual se apregooou a necessidade da “*diminuição*” do Estado por meio de cortes no orçamento social e privatização da “coisa pública”. Estado mínimo para o social e máximo para o capital. (Behring; Boschetti, 2010)

Esse paradoxo é bem sintetizado por Couto (2004, p.144) ao afirmar que “em pleno processo de efervescência da promulgação da constituição de 1988 [...], o Brasil se tornou signatário do acordo firmado com organismos financeiros internacionais [...], por meio das orientações contidas no consenso de Washington”, ou seja, ao mesmo tempo em que se comemora a conquista da “constituição cidadã”, se tem um contexto desfavorável para materialização de suas diretrizes e princípios.

Essa tendência de cortes e privações teve uma breve reconfiguração com a eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2003, sob a liderança do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Aproveitando a estabilidade econômica e política teve-se alguns avanços, sobretudo na Política de Assistência, haja vista a aprovação da Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) em 2003, da Política Nacional Assistência Social (PNAS) 2004 e Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH/SUAS) - 2006 e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2011, dando assim uma operacionalização a área da assistência no Brasil.

É importante ressaltar que mesmo com esses avanços os governos do PT também seguiram princípios dos organismos internacionais da macroeconomia baseado na ortodoxia neoliberal (Fonseca; Cunha; Bichara, 2013).

Observar-se que a construção da política de Assistência Social no Brasil é objeto do século XX, fruto das lutas da classe trabalhadora organizada e da complexidade do Estado diante das transformações no capitalismo monopolista. Porém, a sua necessária colocação enquanto política social pública, com ampliação e regulamentação, apenas no

início do século XXI, no cenário contemporâneo sua concretização se encontra mediatizada por uma série de disputas e contradições.

3. OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O século XXI foi significativa no âmbito da Política de Assistência Social, pois em 2004 é aprovada a Política Nacional de Assistência (PNAS) que norteia a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, política pública não contributiva, que objetiva prover os mínimos sociais para garantir ao cidadão o atendimento de suas necessidades básicas, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, estabelece princípios e diretrizes (Brasil, 1993).

Apesar das normativas e diretrizes, a assistência social no Brasil recebe impactos diretos com a Política Ideológica Neoliberal dominante erigida nos finais dos anos noventa, que contribui para cortes de gastos públicos e redução de direitos sociais. Conforme Boschetti (2019) a Assistência Social é a política social que se encontra mais fragilizada com a redução dos investimentos financeiros nos governos neoliberal e ultraneoliberal, por meio das denominadas reformas e contrarreformas. “Enfim, uma visão socializadora da crise que desqualifica, do ponto de vista político-econômico as posições antagônicas das classes, ao mesmo tempo em que constroem um modo de integração passiva à ordem do capital” (Mota, 2015, p.120).

Sobre a institucionalização das reformas e contrarreformas no Brasil, estas iniciam ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1996 com aprovação do FSE (Fundo Social de Emergência), que se torna mais tarde a Desvinculação de Receitas da União (DRU), medida pela qual há um sistemático desvio dos recursos da seguridade social para a realização de superávit primário e para o pagamento da dívida. Além disso, existe a desconfiguração dos direitos previstos constitucionalmente e fragilização dos espaços de controle social que contribuem na consolidação dos desafios postos para a consolidação dos serviços e benefícios socioassistenciais, Boschetti (2019) afirma que a desvinculação via orçamento é a mais agravante.

Fatores que contribuem para disputas entre a materialização das políticas sociais universalizantes, abertura de nichos de acumulação via mercado nas políticas e fundo público. A negação da universalização das políticas sociais e disputa pelo fundo público

sustenta-se a partir de uma hegemonia de ideias claramente neoliberal, um discurso de que o Estado deve se desresponsabilizar de suas funções sociais, dando lugar e tomando como ponto primordial a transferência de recursos para o mercado, prática que:

prioriza a realização de superávits primários para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública, o governo federal vem se apropriando das contribuições sociais destinadas à seguridade social. O corolário é o esvaziamento permanente do financiamento da seguridade social, deixando os recursos públicos liberados para os condutores das políticas econômicas atenderem os interesses do capital (Salvador, 2017, p.426-427).

A perspectiva neoliberal contribui para a restrição do caráter universal da política de Assistência, inserindo medidas para limitar o acesso da população usuária aos serviços, programas e projetos, por meio de critérios de renda. A desvinculação de recursos públicos para atender aos interesses do capital assume uma atitude de restrição de direitos e de mercantilização das políticas de proteção social.

Em conjunto com esse quadro de ataques ao recém escopo de direitos sociais, existe o cenário de desigualdades sociais que compõem a sociedade brasileira, composto pela dinâmica própria da composição de um país de capitalismo dependente, que apesar da diminuição relativa da desigualdade existente entre ricos e pobres durante o ciclo dos governos do PT, seguiram demarcando a realidade.

Braz (2017) corrobora ao afirmar que as ações do governo em prol da classe trabalhadora em momento de estagnação da economia brasileira em que os governo do PT passava por um clima de hostilidade seriam ações de “conciliação de classes”. Uma vez que, o Governo Dilma deu continuidade aos interesses do grande capital financeiro por meio de “[...] um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram [...]”. (Braz, 2017, p.87-88). Enquanto o Golpe de Estado em 2016 que efetiva Michel Temer como presidente, representa a ascensão, a quebra de um ciclo de expansão de direitos da classe trabalhadora brasileira, para que se assumam definitivamente as orientações de cunho Ultraneoliberal e ascensão da extrema direita no país.

Período em que a luta contra as desigualdades sociais, oferta de serviços na perspectiva de direitos social abriu espaço para a culpabilidade dos sujeitos pela sua realidade social, sendo que os cidadãos foram “[...] intimados a assumir a

responsabilidade por si próprios, sob pena de se verem atacados por uma saraivada de medidas punitivas e vexatórias destinadas, se não a recolocá-los no caminho certo do emprego precário, pelo menos a minorar suas exigências e, portanto, seu peso fiscal” (Wacquant, 2003, p.24). As medidas adotadas no Governo Temer de maior impacto para o sistema de seguridade social seria a Proposta à Emenda Constitucional PEC 31/2016, medida que aumenta de 20% para 30% a desvinculação dos recursos da seguridade social para o capital.

Ainda no desgoverno de Temer foi aprovado a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos sem considerar o crescimento populacional, o aumento da inflação, da criminalidade e das diversas crises que o país poderia sofrer no percurso de duas décadas. Já no Governo de Jair Messias Bolsonaro em seu primeiro ano de mandato é aprovada a reforma da previdência PEC 6/2019, que aumentou a idade e tempo de contribuição, restringindo diversos direitos à pensão por morte. Para Cortez (2021) as medidas adotadas nos governos ultraneoliberal de Temer e Bolsonaro corroboram para a privatização da proteção social, restando a oferta da Política de Assistência no viés da ajuda e da filantropia.

Os desafios postos na efetivação da assistência social no século XXI como política pública de proteção social e de garantia de direitos são diversos, além de cortes de recursos financeiros e de direitos. Os trabalhadores do SUAS enfrentam a ausência de investimento em formação continuada, a precarização de vínculos de trabalho por meio da terceirização e as péssimas condições de trabalho na oferta dos serviços, fatores aliados ao crescimento do número de pessoas em situação de vulnerabilidade social em decorrência da ausência de renda, violência urbana, envelhecimento populacional e das diversas demandas atendidas pela Política de Assistência Social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo evidenciou que a assistência social no Brasil, consolidada como direito pela Constituição de 1988, continua enfrentando desafios significativos oriundos da disputa permanente entre projetos societários antagônicos. A ascensão do ideário neoliberal, com seus ajustes fiscais, cortes orçamentários e desvinculações de recursos,

fragiliza a consolidação dessa política pública e reforça a lógica da mercantilização e da gestão da pobreza.

Embora a implementação do SUAS e da PNAS tenha representado avanços institucionais, observa-se que a Assistência Social permanece subjugada às necessidades do capital, em detrimento da universalização de direitos sociais. O aprofundamento das desigualdades e a ofensiva conservadora e ultraliberal demonstram que a política de Assistência Social é constantemente tensionada entre seu potencial emancipatório e as exigências do mercado.

Nesse sentido, torna-se fundamental que pesquisadores, gestores, profissionais e usuários compreendam as raízes históricas e políticas dessas contradições para fortalecer o caráter universal da Assistência Social e resistir às investidas neoliberais, tencionando permanentemente nos espaços representativos da política, seja nos conselhos, nos fóruns, nas conferências (municipais, estaduais e nacional) e nos espaços cotidianos de trabalho com os usuários da assistência social.

Conclui-se que a luta pela ampliação de direitos sociais no Brasil, especialmente no âmbito da assistência social, é uma tarefa inadiável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Somente por meio do engajamento coletivo e da resistência crítica será possível assegurar a Assistência Social como um direito de cidadania, rompendo com a lógica excludente que historicamente marca a política social brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo In: SADER, Emir; Gentili, Pablo. (orgs.) **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, P.9-23.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo. N.8, jan-abr, p.85-103,2017.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade Social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFSS/ABEPSS (2009).

CÔRTEZ, Thaís Lopes. A potenciação da expropriação no ultraneoliberalismo brasileiro. In: Rev. Mundo Livre. Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1, p. 62-85, jan./jun.

2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/48249/29386>. Acesso em 23 de mai de 2025.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível ?**. São Paulo, Cortez, 2004.

FERNADES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra; Cunha, Moreira André; Bichara, Julimar da Silva. **O Brasil na era Lula: retorno ao desenvolvimentismo?** Nova Economia, Belo Horizonte, mai-ago, 2013.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e assistência social**. São Paulo, Cortez, 2001.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 Ed. São Paulo: Cortez 2011.

PEREIRA; Potyara Amazoneida P. Estado, regulação social e controle democrático. In: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA; Potyara Amazoneida P. (orgs.) **Política Social e Democracia**. Cortez, São Paulo, 2012.

SALVADOR, Evilásio da Silva. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 130, set-dez. 2017.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

CAPÍTULO 24 - DO COMBATE À COVID-19 AOS DESAFIOS PÓS-PANDÊMICOS: Uma análise do papel do estado à luz de Hobbes e Locke

FROM FIGHTING COVID-19 TO POST-PANDEMIC CHALLENGES: An analysis of the role of the state in light of Hobbes and Locke

William Sousa Vilanova ¹
Antonio de Moura Fé ²
Marilene Borges de Sousa ³
Sueiny Larissa de Sousa Neves⁴
Antônio de Albuquerque Gonçalves Júnior ⁵

¹ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2775-1827>. E-mail: williamsvilanovaeconomia@gmail.com

² Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-638X>.

³ Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-0528-1265>.

⁴ Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-8834-982X>.

⁵ Bacharel em Serviço Social. Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2737-0410>.

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do Estado brasileiro no enfrentamento da pandemia de Covid-19 e no período pós-pandêmico, à luz das teorias político-filosóficas de Thomas Hobbes e John Locke. A pandemia evidenciou a necessidade de respostas estatais rápidas, muitas vezes rígidas, que desafiaram a manutenção da ordem social e a preservação da vida. Nesse contexto, o pensamento hobbesiano fundamenta a legitimidade de medidas restritivas para conter o caos e garantir a segurança coletiva, enquanto a perspectiva lockeana destaca a importância da legalidade, da proteção dos direitos naturais e dos limites ao poder estatal. O estudo adota uma abordagem teórica e bibliográfica para compreender como as ações estatais dialogam com os conceitos de contrato social e de proteção da vida, da ordem e da liberdade. Foram discutidas medidas como o distanciamento social, o uso obrigatório de máscaras, a quarentena e a vacinação compulsória, contextualizadas pelas Leis Federais e pela atuação do Estado brasileiro. Os desafios de equilibrar segurança e liberdade individual emergiram como temas centrais na análise. Conclui-se que as teorias de Hobbes e Locke oferecem subsídios críticos para compreender o papel do Estado diante de crises sanitárias globais e para repensar as relações entre poder estatal e cidadania. Ressalta-se que a construção de uma sociedade democrática, ética e solidária depende do equilíbrio entre autoridade e liberdade, especialmente em cenários de emergência.

Palavras-chave: Covid-19. Teoria Política. Hobbes e Locke. Estado Brasileiro. Segurança.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the Brazilian State in confronting the Covid-19 pandemic and in the post-pandemic period, in light of the political-philosophical theories of Thomas Hobbes and John Locke. The pandemic highlighted the need for rapid, often rigid, state responses that challenged the maintenance of social order and the preservation of life. In this context, Hobbesian thought supports the legitimacy of restrictive measures to contain chaos and ensure collective security, while the Lockean perspective highlights the importance of legality, the protection of natural rights, and limits to state power. The study adopts a theoretical and bibliographical approach to understand how state actions interact with the concepts of social contract and the protection of life, order, and freedom. Measures such as social

distancing, mandatory use of masks, quarantine, and compulsory vaccination were discussed, contextualized by Federal Laws and the actions of the Brazilian State. The challenges of balancing security and individual freedom emerged as central themes in the analysis. It is concluded that the theories of Hobbes and Locke offer critical support for understanding the role of the State in the face of global health crises and for rethinking the relationship between state power and citizenship. It is emphasized that the construction of a democratic, ethical and supportive society depends on the balance between authority and freedom, especially in emergency scenarios.

Keywords: Covid-19. Political Theory. Hobbes and Locke. Brazilian State. Security.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 que assolou o mundo de forma devastadora, foi o resultado da disseminação por todos os países do novo coronavírus, que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, gerando uma grave emergência de saúde que mostrou ser capaz de gerar problemas e instabilidades políticas, econômicas e sociais.

A partir disso, os Estados nacionais passaram a ter uma atuação incisiva no combate a pandemia. Assim, cabe a seguinte indagação: quais os objetivos do Estado no combate a pandemia? Neste aspecto o presente texto destina-se a analisar ações e os objetivos que Estado desenvolveu, em suas diferentes intervenções no combate a pandemia e pós-pandemia da Covi-19, trazendo reflexões sobre a relação entre Estado e sociedade em pleno contexto pandêmico, sob a ótica do pensamento de Thomas Hobbes e John Locke.

As ideias dos filósofos mencionados servem de base para entender a constituição do Estado e sua relação com a sociedade em pleno cenário de medo, incerteza e insegurança. Cabe destacar que as reflexões dos autores citados se direcionam a situações, contextos e épocas históricas diferentes, porém trazem elementos que ajudam a compreender e refletir os acontecimentos contemporâneos.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar os objetivos e a atuação do Estado no enfrentamento da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, à luz dos pensamentos de Thomas Hobbes e John Locke. Para tanto, busca-se compreender como as ações estatais dialogam com as concepções de contrato social e os princípios de proteção da vida, da ordem e da liberdade que fundamentam o poder político nas obras desses autores.

A relevância deste estudo está em proporcionar uma reflexão crítica sobre o papel do Estado em contextos de crise sanitária, tomando como referência duas

tradições filosóficas fundamentais na formação do pensamento político moderno. Em meio a um cenário de instabilidade, as contribuições de Hobbes e Locke oferecem subsídios teóricos para analisar os limites e as possibilidades da autoridade estatal frente à necessidade de preservar a vida e os direitos dos cidadãos.

2. PANDEMIA E A PRESERVAÇÃO DA VIDA: O PAPEL DO ESTADO NA ÓTICA DE THOMAS HOBBS

O Estado moderno surgiu sob a égide da proteção. O modo como essa proteção é desenvolvida depende de cada época e de como o Estado estabelece as variadas formas de relação com a sociedade. No caso de Hobbes, o Estado moderno recoloca no centro do palco social duas realidades ao mesmo tempo velhas e renovadas: por um lado as leis civis e por outro lado a figura do soberano.

Em sua análise, Hobbes expõe várias características da personalidade humana como seus instintos, impulsos, desejos, medos e inseguranças. São esses sentimentos que determinam o modo de vida que o ser humano deve escolher e aquilo que ele pretende evitar para garantir sua existência. O autor mencionado discute as formas de conflito presentes na sociedade inglesa do século XVII a partir de suas raízes filosóficas. Dessa maneira, ele aponta as consequências que a manutenção do conflito traz para a vida política. Intimamente conectado com os problemas do seu tempo, ele nota que o conflito é algo próprio da natureza humana. Entretanto, a relação entre poder civil e paixões humanas também se constitui como uma das grandes fontes de instabilidade social que não apenas fomenta o conflito, mas coloca em risco constante a vida tanto do corpo político quanto do indivíduo que a ele pertence (Hobbes, 2008; Monteiro, 2004).

Segundo o filósofo inglês, o homem, antes da instituição do Estado, se encontrava num estado de natureza. Nesse estado de natureza os homens estavam inseridos em situações de discórdias tendo como causas a competição, a desconfiança e a glória. Isso provocava uma situação de insegurança e de guerra de todos contra todos (Hobbes, 2008, p.108-109). Hobbes (2008) argumenta que o homem, devido a sua postura competitiva, controladora (e utilitarista) tende a entrar em atrito com os outros indivíduos, o que gera uma constante guerra entre a humanidade. Assim, define-se o

“Homem Natural” como aquele em sua natureza bruta, sem “lapidações sociais”, selvagem, competitivo, possessivo e capaz de matar para se defender.

É sob este prisma que Hobbes (2008), em sua obra *Leviatã*, mostra que o Estado Moderno e a Sociedade Civil surgiram a partir de um pacto social. Um pacto de submissão. Este pacto tem como característica a transferência de direitos de um grupo de pessoas para uma pessoa ou uma assembleia de pessoas. Ou seja, a socialização humana seria fruto do pacto social que fez com que homens e mulheres vivessem em comunidade. O objetivo desse pacto é instauração da paz e a defesa de todos em que o Estado tem a obrigação da preservação da vida humana. (Hobbes, 2008, p.152). Assim, para pôr fim ao estado de conflito que caracteriza o estado de natureza, é necessário que o pacto seja respeitado.

Quando se faz um pacto em que ninguém cumpre imediatamente a sua parte, e uns confiam nos outros, na condição de simples natureza (que é uma condição de guerra de todos os homens contra todos os homens), a menor suspeita razoável torna nulo esse pacto. Mas se houver um poder comum situado acima dos contratantes, com direito e força suficiente para impor o seu cumprimento, ele não é nulo (Hobbes, 2008, p.118).

Para Hobbes (2008), o Estado é fundamental para a existência da sociedade. Se o soberano não garante a proteção e a vida das pessoas não há razão para a existência do Estado. Para o filósofo supracitado, o Estado surgiu da necessidade de conter a natureza humana, isto significa dizer que a manifestação das paixões presentes especialmente na busca de incessante por poder e mais poder. Nesse sentido, ele é também e ao mesmo tempo condição de possibilidade de preservação da vida na medida em que a manifestação natural das paixões de indivíduos autointeressados conduz os homens à guerra.

Relacionando esse raciocínio de Hobbes com o contexto pandêmico, o Estado brasileiro, em 06 de fevereiro de 2020, publicou a Lei nº 13.979, que estabeleceu as medidas que objetivavam “a proteção da coletividade” a nível federal, estadual e municipal, para combater a pandemia. Na busca de garantir a vida e a proteção das pessoas foram tomadas uma série de medidas como: a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos; o isolamento (separação de pessoas doentes ou contaminadas); a quarentena (restrição de atividades

ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes); a realização compulsória de exames médicos, teste laboratoriais, vacinação e outras medidas.

O Poder Soberano brasileiro regulamentava também as consequências para aqueles que não cumpriam as normas sanitárias por meio de multas e outras penalidades mais graves. A população estava submissa as regras, e o pacto para garantir a vida e a saúde das pessoas devia ser cumprido. A sociedade brasileira dividiu-se em dois grupos. Uma parcela da população concordou com as medidas restritivas do Estado, considerando-a necessárias para a saúde e a vida das pessoas. Por outro lado, negacionistas, *fake news*, grupos antivacinas, alguns empresários e também algumas lideranças religiosas se levantaram contra as ações firmadas pelo Estado no combate a pandemia, classificando-as de arbitrárias e exageradas. Este grupo de pessoas argumentavam que tais medidas estatais feriam a liberdade de ir e vir, a liberdade de culto e a livre iniciativa, trazendo sérios prejuízos as empresas. Surgiu, então, o dilema entre salvar vidas ou a economia.

A partir disso, o Soberano (o Estado) passou a intervir no propósito de limitar os conflitos e conter a natureza humana. Para Hobbes, o Estado é um corpo artificial que tem como principal função afastar os conflitos e produzir a paz que é produto desse contrato de sujeição. Ademais, o soberano está acima dos súditos. “Aquele que detém o poder soberano não pode justamente ser morto, nem de nenhuma outra maneira ser punido pelos seus súditos” (Hobbes, 2008, p.152).

3. PANDEMIA E A GARANTIA DOS DIREITOS NATURAIS: A ATUÇÃO DO ESTADO CONFORME A VISÃO JOHN LOCKE

Quando ocorreu o avanço da pandemia e a necessidade de combatê-la, surgiu na sociedade brasileira a discussão sobre a intervenção do Estado e quais seriam os seus limites de atuação para garantir a manutenção dos direitos dos cidadãos. A filosofia política nos ajuda a compreender esse debate, sobretudo, neste caso, a partir do pensamento de John Locke.

As reflexões de Locke, inseridas no contexto da pandemia de Covid-19, permitem refletir acerca dos objetivos, dos limites e das fontes de poder do Estado e sua relação com a sociedade. Locke, assim como Hobbes, também concebe os homens como sendo livres e iguais no estado de natureza, não tendo de se submeter a nenhuma outra pessoa. Não obstante, essa liberdade, diz Locke, não é permissividade, ou seja, os homens não podem dispor de tudo como bem entenderem. Na concepção do autor citado, os homens, mesmo no estado de natureza, se submetem a um direito natural que ensina que nenhum deles devem prejudicar o outrem na vida, na liberdade e as posses. Trata-se da lei da razão (Locke, 2006, p. 84).

De acordo com o pensamento de Locke, estado de natureza e estado de guerra são coisas distintas. Para o filósofo supracitado, no estado de natureza os indivíduos já possuem propriedade privada e quando a lei da razão é respeitada, não violando os direitos e a posse e a propriedade do outro, é possível uma convivência harmoniosa. No estado de natureza, o indivíduo é obrigado não somente a conservar sua vida, como também zelar pela conservação da vida dos demais (Locke, 2006, p. 85). Assim, o estado de natureza é um estado de paz. Já o estado de guerra é um estado de inimizade e de destruição que corrompe o estado de natureza, em que a lei natural da razão não é respeitada.

O estado de natureza lockeana é uma tentativa de formular um suposto tempo histórico – não se trata apenas de uma conjectura do que seria o mundo antes do início do estado civil. Diferente dos outros contratualistas que usavam esse conceito apenas como um artifício argumentativo, sem qualquer referência a um tempo histórico real, o estado de natureza lockeana é um tempo histórico e, em certo sentido, datável, documentado e atual.

Com o propósito de superar a situação conflituosa do estado de guerra, os indivíduos se unem e estabelecem um pacto de consentimento, de forma unânime, para garantir seus direitos naturais de vida, liberdade e propriedade. É a partir desse pacto ou contrato social que surgiu o Estado e a sociedade civil. Em um cenário pandêmico, o Estado, na ótica de Locke, tem a obrigação de garantir tais direitos naturais (vida, liberdade e propriedade). Contudo, esse Estado não é absoluto ou todo-poderoso, mas deve ter limites. O que limita o poder do Estado são as leis. “O poder absoluto

arbitrário, ou governo sem leis estabelecidas e permanentes, é absolutamente incompatível com as finalidades da sociedade e do governo” (Locke, 2006, p.165).

Para Locke (2006), a natureza do poder político é o poder de criar leis e também de empregar a força para que essas leis sejam cumpridas. “O poder legislativo é aquele que tem competência para prescrever segundo que procedimentos a força da comunidade civil devem ser empregada para preservar a comunidade e seus membros” (Locke, 2006, p.170).

Assim, o Estado brasileiro, que por determinação da Constituição Federal possui o dever institucional de liderar o processo de enfrentamento a essa calamidade, atuou em diferentes frentes, merecendo destaque a Lei nº13.979/20, conhecida como Lei da Quarentena. De acordo com essa normativa, o Estado brasileiro tinha a finalidade maior de conter a difusão da doença e garantir a proteção da coletividade. Assim, isso está em plena consonância com o pensamento filosófico e político de John Locke.

Por mais que determinados grupos de pessoas não concordassem com as normas restritivas da Lei da Quarentena, alegando que tais medidas violavam o direito de liberdade, na perspectiva de análise de Locke ser livre é viver segundo as regras estabelecidas pelo poder político. “Mas a liberdade dos homens submetidos a um governo consiste em possuir uma regra permanente à qual deve obedecer, comum a todos os membros daquela sociedade e instituída pelo poder legislativo nela estabelecido” (Locke , 2006, p.95). Ademais, o objetivo dessa liberdade (a qual está relacionada em cumprir as leis) é a própria preservação humana.

Para Locke (2006), o objetivo do poder político (o Estado) é salvaguardar a propriedade privada. Em plena de situação de pandemia, marcado pelo fechamento da maioria das empresas e paralisação das atividades econômicas, com exceção das atividades essenciais, o Estado, segundo o filósofo mencionado, tem um papel fundamental na proteção da propriedade privada, que é fruto do trabalho.

Conforme Locke, a propriedade é um direito natural, anterior a sociedade civil, que não pode ser violado pelo Estado, pois seu fundamento independe de qualquer consentimento, já que deriva da lei da natureza. O trabalho, na concepção do filósofo supracitado, é o fundamento originário da propriedade.

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobra esta

ninguém tem qualquer direito, exceto. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedades sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso que acrescenta algo lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade (Locke, 2006, p.98).

O choque da Covid-19 na economia foi muito impactante. Para garantir a sobrevivência das empresas e manter os empregos, o Estado brasileiro valeu-se de vários mecanismos. No caso das empresas, a prioridade foi prover socorros às dificuldades, em geral às menores, buscando evitar falências e demissões. Aqui destaca-se a necessidade de absorção, pelo Estado, dos custos das empresas com folhas de pagamento, visando manter empregos e salários, bem como a atuação de bancos públicos através de linhas de crédito subsidiado para empresas de menor capacidade de financiamento. Nestes termos, o Estado brasileiro foi fundamental para garantir o patrimônio, os salários dos trabalhadores e a sobrevivência das empresas. Para Locke (2006, p. 156) “o objetivo capital e principal da união em comunidades sociais e de submissão a governos é a preservação da propriedade”, para que as pessoas possam manter e usufruir de seus bens de forma segura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, constatou-se que a análise das ações e dos objetivos do Estado brasileiro no enfrentamento da pandemia de Covid-19, à luz das teorias político-filosóficas de Thomas Hobbes e John Locke, proporcionou uma compreensão mais ampla e profunda do papel estatal diante de uma crise sanitária de proporções globais. O ineditismo da pandemia exigiu do Estado respostas rápidas, eficazes e, por vezes, impopulares, mas necessárias para a preservação da vida e para a manutenção da ordem social em um contexto de extrema vulnerabilidade.

Nesse cenário, a teoria hobbesiana revelou-se fundamental para compreender a necessidade de medidas estatais rígidas — como o distanciamento social, o uso obrigatório de máscaras e a suspensão de atividades econômicas — que, embora tenham provocado resistências em determinados setores da sociedade, mostraram-se imprescindíveis para conter o caos social e a propagação da doença. Essas ações, por mais duras que parecessem, não configuraram autoritarismo, mas sim a legítima atuação de um Estado soberano comprometido com a segurança coletiva e a sobrevivência de seus cidadãos.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Locke se mostrou essencial para problematizar a atuação estatal em tempos de exceção, ressaltando a importância de que o Estado, mesmo diante de crises, permaneça fiel aos princípios democráticos e ao respeito aos direitos e liberdades fundamentais. O pensamento lockeano nos lembra que a legitimidade do poder estatal se sustenta na legalidade de seus atos e na preservação dos direitos naturais de vida, liberdade e propriedade. Ainda que algumas liberdades individuais precisem ser temporariamente restringidas para proteger a coletividade, é imprescindível que essa restrição seja legítima, proporcional e pautada em normas transparentes e democráticas.

Diante do exposto, tornou-se evidente que o enfrentamento da pandemia exigiu do Estado brasileiro uma postura equilibrada entre a imposição de medidas de contenção, inspiradas no pensamento hobbesiano, e a observância das garantias constitucionais e dos direitos fundamentais, conforme destacado por Locke. Essa tensão legítima entre segurança e liberdade constitui o grande desafio do poder público em situações de crise sanitária, exigindo constante vigilância da sociedade para que o Estado não ultrapasse os limites de sua autoridade.

Portanto, ao refletir sobre o papel do Estado no contexto da pandemia, concluiu-se que suas ações devem estar pautadas em critérios de responsabilidade, legitimidade e compromisso com o bem comum. As contribuições teóricas de Hobbes e Locke não apenas esclarecem as razões históricas e filosóficas que fundamentaram as decisões estatais, mas também oferecem subsídios para repensarmos criticamente o papel do Estado em situações de emergência. Pensar os objetivos do Estado nesse cenário significa, sobretudo, projetar caminhos para a construção de uma sociedade mais coesa, ética e solidária, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos com maturidade democrática e respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ***Lei n.13.979, de fevereiro de 2020.*** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 7 fev.2020. Acesso em 27 abril de 2022

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de uma República eclesiástica e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2.ed. São Paulo: Martin Fontes, 2008

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MONTEIRO, João Paulo. **A ideologia do leviatã hobbesiano**. In: QUIRINO, Célia Galvão; VOUGA, Claudio; BRANDÃO, Gildo Marçal. **Clássicos do pensamento político**. 2. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CAPÍTULO 25 - AVALIAÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL: possibilidades e desafios para efetivação de direitos das pessoas com deficiência

BIOPSYCHOSOCIAL ASSESSMENT: possibilities and challenges for the realization of the rights of persons with disabilities

Bruna Layanne Sousa Carvalho ¹
Thais Bemvindo Veloso ²

¹ Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em Gestão Pública Municipal (UFMA) e em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). E-mail: brunalayanne@hotmail.com

² Assistente Social graduada pelo Instituto Camilo Filho. Especialista em Projetos Sociais, Elaboração e Captação de Recursos (FAR) e em Assistência Social e Saúde Pública (FUTURA).

RESUMO

A deficiência não é uma doença, mas uma característica dos sujeitos resultante da interação entre impedimentos e barreiras contextuais. Este artigo analisa os modelos explicativos da deficiência — médico, social e biopsicossocial — com foco na Avaliação Biopsicossocial, prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Com base em revisão teórica e documental, discute-se o processo de consolidação desse modelo no Brasil, incluindo os marcos legais, os instrumentos metodológicos, como o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M) e os esforços institucionais recentes. Identificam-se, contudo, entraves normativos, técnicos e culturais que comprometem a efetividade da avaliação, destacando a persistência do modelo biomédico e a falta de padronização nacional. Conclui-se que a efetivação da Avaliação Biopsicossocial exige articulação federativa, formação continuada, financiamento público e escuta qualificada das pessoas com deficiência, a fim de assegurar seus direitos e promover inclusão com equidade.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Avaliação biopsicossocial. Políticas públicas.

ABSTRACT

Disability is not a disease, but a characteristic of individuals resulting from the interaction between contextual impediments and barriers. This article analyzes the two explanatory models of disability — medical, social, and biopsychosocial — with a focus on the Biopsychosocial Assessment, provided for in the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015). Based on a theoretical and documentary review, the process of consolidation of this model in Brazil is discussed, including legal frameworks, methodological instruments, such as the Modified Brazilian Functioning Index (IFBr-M), and recent institutional efforts. However, normative, technical, and cultural obstacles are identified that compromise the effectiveness of the assessment, highlighting the persistence of the biomedical model and the lack of national standardization. It is concluded that the effectiveness of the Biopsychosocial Assessment requires federative coordination, ongoing training, public funding, and qualified listening of people with disabilities, in order to ensure their rights and promote inclusion with equity.

Keywords: Persons with disabilities. Biopsychosocial assessment. Public policies.

1. INTRODUÇÃO

A forma como se enxerga a deficiência influencia diretamente a maneira como organizamos a sociedade — das políticas públicas aos direitos garantidos em lei, passando pelas atitudes cotidianas de inclusão (ou exclusão). Por muito tempo,

predominou uma visão centrada no modelo biomédico, em que a deficiência era entendida como um problema individual, uma espécie de falha no corpo ou na mente da pessoa. Esse olhar reduzia o sujeito ao seu diagnóstico e naturalizava práticas excludentes, afastando-o da vida comunitária e da participação plena.

Nos últimos anos, no entanto, esse entendimento vem sendo desafiado por novas abordagens, mais sensíveis e integradoras. O modelo biopsicossocial, por exemplo, trouxe uma mudança significativa ao considerar que a deficiência não está apenas no corpo da pessoa, mas nas barreiras sociais e contextuais que limitam sua participação. Esse modelo já está presente em marcos importantes como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na própria Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que orientam políticas mais justas e inclusivas.

Neste contexto, a avaliação biopsicossocial emerge como um instrumento central não apenas para redefinir o conceito de deficiência de maneira mais ampla, mas também para instrumentalizar a efetivação de direitos por meio da reconfiguração das políticas públicas, promovendo a superação do capacitismo institucional e o acesso igualitário a benefícios e serviços estatais. Tal avaliação, como preconizada no §1º do art. 2º da LBI, deve ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os impedimentos corporais, os fatores socioambientais e pessoais, a limitação de atividades e a restrição de participação.

A proposta deste artigo é, portanto, analisar criticamente a trajetória dos modelos explicativos da deficiência — biomédico, social e biopsicossocial — e discutir as possibilidades e desafios da implementação da avaliação biopsicossocial no Brasil como paradigma inclusivo. O estudo se ancora na revisão teórica e documental, com destaque para os debates suscitados por autores como Diniz (2007), Sassaki (2006), Nunes, Leite e Amaral (2022).

A deficiência, nesse novo entendimento, não é uma doença, mas uma característica dos sujeitos que emerge da interação entre impedimentos e barreiras contextuais. Como destacam Nunes, Leite e Amaral (2022), a concepção de deficiência como construção social “reflete os padrões comuns vigentes e adotados em um determinado contexto temporal e social”, sendo fundamentalmente influenciada por variáveis políticas, econômicas e culturais.

Neste sentido, a utilização da Avaliação Biopsicossocial, especialmente por meio de instrumentos como o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), representa não apenas um avanço técnico, mas uma disputa de concepções e de poder: entre um modelo centrado na medicina e no corpo e outro que reconhece as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e de participação ativa na sociedade.

A efetivação do modelo biopsicossocial exige mais do que dispositivos legais. Requer um realinhamento das práticas institucionais, capacitação de equipes, padronização metodológica e integração federativa. A literatura aponta que, mesmo após a publicação da LBI, a implementação da avaliação biopsicossocial tem sido limitada por lacunas normativas, ausência de regulamentação unificada e resistência cultural nas instituições públicas, como bem demonstrado por Nunes et al. (2022), ao relatarem que o IFBr-M ainda não foi reconhecido oficialmente para aplicação em larga escala e enfrenta críticas quanto à sua capacidade discriminatória e aplicabilidade técnica.

Ao observar a trajetória evolutiva dos modelos explicativos da deficiência, é possível compreender como se constrói a exclusão e como ela pode ser superada por uma abordagem inclusiva e integral. O modelo médico, com seu foco na patologia, foi sucedido pelo modelo social, que desloca a ênfase para as barreiras impostas pela sociedade. O modelo biopsicossocial, por sua vez, busca conciliar esses olhares e integrá-los em uma abordagem relacional e multidimensional, que compreende a deficiência a partir da interação entre o corpo, o ambiente e os aspectos subjetivos do sujeito. Tal abordagem requer políticas públicas intersetoriais, que articulem ações de saúde, educação, assistência social e trabalho, além de considerar a voz e a vivência da própria pessoa com deficiência.

As palavras-chave que orientam este estudo — pessoa com deficiência, avaliação biopsicossocial e políticas públicas — refletem esse compromisso teórico e prático. “Pessoa com deficiência” é aqui compreendida como sujeito de direitos, e não como portador de uma falha. A “avaliação biopsicossocial” é apresentada como ferramenta para romper com práticas excludentes e capacitistas. E as “políticas públicas” são entendidas como meio de garantir a equidade e a justiça social, desde que pautadas em princípios de acessibilidade, participação e intersetorialidade.

Assim, ao propor uma reflexão crítica sobre os caminhos para a consolidação da avaliação biopsicossocial no Brasil, este artigo pretende contribuir para o aprimoramento do debate acadêmico e institucional sobre os direitos das pessoas com deficiência, indicando que a transição de modelos explicativos não se dá apenas por decretos ou leis, mas por disputas simbólicas, epistemológicas e operacionais que atravessam o campo da saúde, da justiça, da assistência e da cidadania.

2. MODELOS EXPLICATIVOS DA DEFICIÊNCIA

2.1 O modelo médico

O modelo médico da deficiência predominou ao longo do século XX e ainda influencia significativamente práticas institucionais. Ele considera a deficiência como um defeito individual, centrado em patologias físicas, sensoriais ou mentais que precisam ser curadas, tratadas ou compensadas. Essa concepção é fortemente ligada ao paradigma biomédico, que prioriza intervenções clínicas e diagnósticas para restaurar uma suposta “normalidade”. Diniz (2007) alerta que esse modelo reproduz uma lógica de exclusão ao reduzir o sujeito ao diagnóstico e afastá-lo de sua cidadania plena.

A aplicação do modelo médico ainda pode ser observada em avaliações periciais para benefícios como o BPC (Benefício de Prestação Continuada), em que laudos clínicos são usados como critério central de elegibilidade. No entanto, críticos como Zaks (2023) apontam que a centralidade do diagnóstico ignora contextos sociais e reforça o estigma da incapacidade. A deficiência passa a ser vista como atributo negativo intrínseco à pessoa, obscurecendo o papel das barreiras sociais.

Em contraposição a esse reducionismo, autores como Piccolo e Mendes (2022) propõem uma leitura mais crítica e integrada do modelo médico. Eles defendem que o diagnóstico clínico deve compor um dos elementos da avaliação, mas não ser determinante. Assim, o enfoque médico pode ser útil no manejo da dor, funcionalidade e prognóstico, mas deve dialogar com os fatores psicossociais e contextuais que impactam a vivência da deficiência.

Portanto, o modelo médico não deve ser descartado, mas sim ressignificado dentro de uma abordagem mais ampla e humanizada. Seu uso exclusivo é excludente,

mas sua integração com outros modelos pode contribuir para uma compreensão mais completa da deficiência.

2.2 O modelo social

O modelo social emergiu como resposta crítica ao modelo médico, principalmente a partir da década de 1970, com forte influência dos movimentos de pessoas com deficiência no Reino Unido. Essa abordagem desloca o foco da deficiência do corpo individual para o corpo social, apontando que as barreiras impostas pela sociedade — físicas, comunicacionais, atitudinais — é que geram a exclusão. Conforme Sasaki (2006), não é a deficiência em si que limita, mas a sociedade que falha em se adaptar às diferenças humanas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional, consagrou essa perspectiva ao afirmar que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras que obstruem a plena participação da pessoa em igualdade de condições com os demais. Essa visão fundamenta políticas inclusivas, como a acessibilidade universal, o desenho universal e o direito à educação inclusiva.

Contudo, críticos como Shakespeare & Watson (2017) argumentam que o modelo social, ao focar exclusivamente nas barreiras externas, negligencia elementos internos importantes da experiência da deficiência, como dor crônica, fadiga, sofrimento emocional e a necessidade de suporte clínico ou funcional. Tal crítica tem ganhado força nas discussões mais contemporâneas, inclusive dentro do próprio movimento de pessoas com deficiência.

Apesar dessas limitações, o modelo social representou uma mudança de paradigma fundamental: deu protagonismo político às pessoas com deficiência, promoveu um discurso baseado em direitos humanos e inspirou legislações, como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão). Sua força está em revelar que a deficiência não está apenas no corpo, mas na estrutura social que impede a participação plena.

2.3 O modelo biopsicossocial

A Organização Mundial da Saúde propôs, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que deu origem ao modelo biopsicossocial da deficiência. Esta abordagem busca integrar o modelo médico e o modelo social, reconhecendo que a deficiência resulta da interação entre condições de saúde, fatores pessoais e ambientais. Ou seja, a limitação funcional é apenas um dos elementos a serem considerados, juntamente com o contexto de vida da pessoa.

A CIF propõe um paradigma multidimensional, orientando que a avaliação da deficiência não se limite a diagnósticos, mas inclua a análise de barreiras e facilitadores ambientais, escolaridade, renda, acesso à saúde, rede de apoio, entre outros. Esse modelo é a base para o Instrumento de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), atualmente em fase de validação, e para o futuro Sistema Nacional de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência (SISNADEF), conforme o Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial (MDHC, 2024).

Desde 2023, o Grupo de Trabalho Interministerial instituído pelo Decreto nº 11.487/2023 tem articulado esforços para implantar uma avaliação biopsicossocial unificada no Brasil. O relatório final, publicado em fevereiro de 2024, propõe diretrizes que articulam a CIF, os princípios da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015). Entre as recomendações estão: adoção de um instrumento padronizado (IFBr-M), formação de equipes interdisciplinares, estruturação de um sistema nacional (SISNADEF) e desenvolvimento de um banco de dados interoperável. A proposta rompe com o modelo estritamente biomédico e busca garantir avaliações que considerem os contextos sociais e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Entre as recomendações do GT estão a atuação de equipes interdisciplinares, a inclusão de critérios objetivos e subjetivos, e a necessidade de respeito à autonomia e autodeterminação das pessoas avaliadas. O relatório também alerta para o risco de desvio funcional: se mal aplicado, o modelo pode recair em uma responsabilização individual pelas limitações impostas pelo ambiente, o que configuraria um retrocesso.

Segundo Mitra (2018), a deficiência deve ser analisada sob uma perspectiva de desvantagem vivida, e não apenas como estado de saúde alterado. A abordagem da World Bank & WHO (2011) enfatiza que a avaliação deve contemplar não apenas as limitações físicas, mas também o impacto dessas limitações sobre a vida cotidiana, considerando acessibilidade, autonomia e inclusão. O modelo da OCDE (2010) também se alinha a essa visão integrada ao propor que os países reconheçam a deficiência a partir de capacidades e funcionamento, não somente diagnósticos.

No contexto brasileiro, estudos como os de Bampi e Guilhem (2021) e da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (RBIPD) apontam que o desafio da avaliação está em garantir um sistema público acessível, justo e não estigmatizante. A avaliação biopsicossocial, por sua natureza intersetorial, requer políticas públicas articuladas entre saúde, educação, assistência social, trabalho e direitos humanos. Mais do que técnica, é uma construção política que exige escuta ativa das organizações da sociedade civil e compromisso ético com a equidade.

Com isso, a evolução histórica dos modelos da deficiência — do médico ao biopsicossocial — encontra no atual processo de regulamentação brasileira um ponto de maturação. A integração entre esses modelos pode constituir um marco para a superação de uma lógica capacitista ainda presente nos sistemas de proteção social. O sucesso do SISNADEF dependerá não apenas da adoção de instrumentos como o IFBr-M, mas da consolidação de práticas formativas, institucionalização de protocolos éticos e financiamento estável de políticas de inclusão. Trata-se de uma mudança de paradigma que, para ser efetiva, precisa ser sustentada por um pacto social de justiça e de dignidade para todas as pessoas com deficiência.

Apesar dos desafios de implementação, o modelo biopsicossocial é hoje o mais aceito no plano internacional e nacional, pois permite maior equidade e personalização nas políticas públicas. Sua efetividade, no entanto, depende de formação continuada, infraestrutura adequada, financiamento e escuta qualificada das organizações representativas da sociedade civil.

3. MARCO LEGAL E NORMATIVO

Desde a adoção da **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela ONU em 2006 e internalizada no Brasil por meio do **Decreto nº 6.949/2009**, a deficiência passou a ser compreendida como um fenômeno interativo: resultado da combinação de impedimentos de longo prazo e das barreiras comportamentais, arquitetônicas, atitudinais e institucionais que impedem a participação plena na sociedade. Ao conferir valor constitucional à Convenção, tornou-se obrigatória a reestruturação do sistema jurídico e administrativo para garantir não apenas direitos assistenciais, mas também autonomia, dignidade e inclusão na vida social.

A promulgação da **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)** – Lei nº 13.146/2015 – consolidou esse entendimento biopsicossocial em nível nacional. O artigo 2º define pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo, sejam físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, e que, em interação com barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva na sociedade comprometida. Já seu parágrafo 1º determina que, quando necessária, a avaliação seja biopsicossocial, conduzida por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando quatro eixos fundamentais: funções e estruturas do corpo, fatores pessoais e ambientais, limitações de atividades e restrições de participação. Ademais, estabelece que o Poder Executivo deve criar os instrumentos normativos e operacionais necessários para viabilizar essa avaliação.

A LBI impulsionou significativa modificação nos critérios de acesso a benefícios, programas sociais, educação e trabalho. Somam-se a ela diversos dispositivos complementares, como: Lei nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.296/2004, que estabeleceram normas para acessibilidade física e comunicacional; Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005, reconhecendo a Libras como meio oficial de comunicação; Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que incluiu o autismo como deficiência, reforçando o direito à avaliação; Lei nº 14.768/2023, que define critérios para limitação auditiva; Lei nº 14.126/2021 e Decreto nº 10.624/2021, relativos à visão monocular, com avaliação biopsicossocial específica

Complementarmente, o Decreto nº 11.487/2023 instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GT-MDH) com o objetivo de criar um sistema nacional unificado de

avaliação biopsicossocial (SISNADEF), seguindo as orientações da CIF. Essa iniciativa busca uniformizar instrumentos, garantir formação profissional adequada e centralizar dados para monitoramento das políticas públicas.

No âmbito da legislação em discussão em 2025, destacam-se projetos estratégicos: **projeto de Lei 1414/2025**, do Senado, estabelece prazos para validade da avaliação biopsicossocial e da CIPTEA (Carteira da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), com validade indefinida para deficiências permanentes e até 10 anos para menores de 18 anos; **Projeto de Lei 1584/2025**, na Câmara, institui um “Código da Pessoa com Deficiência” propondo novos parâmetros para avaliação — incluindo telemedicina e uso de símbolos como o girassol para deficiências ocultas —, embora preocupando movimentos sociais por possíveis retrocessos.

A criação da **Carteira Nacional de Identificação da Pessoa com Deficiência**, Projeto de Lei 5367/2023, aprovado em fevereiro de 2025) representa avanço prático, pois prevê que a avaliação biopsicossocial seja o único critério para emissão do documento, com validade mínima de cinco anos e reconhecimento nacional

Paralelamente, programas estruturados, como o piloto do SISNADEF na Bahia lançado em março de 2025, têm demonstrado aplicabilidade do sistema unificado. Esse piloto articula instituições federais, estaduais, sociedade civil e movimentos da PcD, indicando que o instrumento está pronto para ser adaptado e expandido gradualmente por todo o país.

Em suma, o ordenamento jurídico brasileiro conta agora com **normativas** em favor da inclusão da PcD. Vai da Constituição de 1988 à Convenção da ONU (2009), passando pela LBI (2015), leis específicas, decretos e novos projetos estruturais. A articulação entre esses dispositivos cria um ambiente legal que legitima a avaliação biopsicossocial como instrumento técnico-jurídico central, conferindo dignidade, igualdade e direitos às pessoas com deficiência.

4. A AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES

A avaliação biopsicossocial representa um dos principais avanços conceituais e metodológicos no campo dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), promovendo uma ruptura com os modelos estritamente biomédicos que predominaram por décadas

nas práticas institucionais de avaliação. Ao incorporar uma perspectiva integral e contextualizada, essa abordagem procura compreender a deficiência não como uma condição estritamente individual, mas como uma experiência resultante da interação entre impedimentos funcionais e barreiras sociais, atitudinais e ambientais.

Inspirada pela **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**, publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001, e institucionalizada no Brasil pela **Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015)**, a avaliação biopsicossocial reconhece a complexidade das trajetórias de vida das pessoas com deficiência. A CIF propõe um modelo tridimensional de análise, englobando: funções e estruturas corporais, atividades e participação social e fatores ambientais e pessoais. Assim, a deficiência deixa de ser analisada apenas como perda funcional e passa a ser entendida como restrição de participação social, sempre em correlação com contextos sociais específicos.

Os princípios metodológicos da avaliação biopsicossocial repousam sobre critérios interdisciplinares e multifatoriais. Conforme Silva (2021), essa abordagem propicia uma leitura mais precisa da realidade vivida pelas PcDs, permitindo que os serviços públicos identifiquem, de maneira mais justa, os obstáculos à plena inclusão.

No Brasil, a experiência de implementação da avaliação biopsicossocial tem avançado com a criação de instrumentos técnicos específicos, sendo o principal deles o **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M)**. Desenvolvido por pesquisadores em parceria com o Governo Federal, o IFBr-M baseia-se na CIF e foi adaptado às realidades sociais brasileiras. Ele busca medir, por meio de escalas e entrevistas padronizadas, o grau de funcionalidade da pessoa, suas limitações e a influência do ambiente físico e social na sua autonomia. Esse índice tem sido utilizado em processos como a concessão do **Benefício de Prestação Continuada (BPC)**, representando um passo importante na transição entre o modelo médico e o modelo biopsicossocial de elegibilidade.

Além disso, o Brasil criou, por meio do **Decreto nº 11.487/2023**, o **Grupo de Trabalho Interministerial (GT-MDH)**, com a finalidade de instituir e regulamentar o **Sistema Nacional de Avaliação Biopsicossocial Unificado (SISNADEF)**. O grupo é composto por representantes dos ministérios da Saúde, Educação, Direitos Humanos,

Previdência Social e Desenvolvimento Social, bem como por integrantes da sociedade civil e pesquisadores. A proposta do SISNADEF é consolidar critérios nacionais padronizados, com base na CIF, permitindo que o processo avaliativo tenha validade em múltiplos contextos: concessão de benefícios, matrícula em escolas inclusivas, cotas no mercado de trabalho e emissão de documentos oficiais como a **Carteira da Pessoa com Deficiência**.

O modelo em construção prevê uma avaliação estruturada em quatro blocos de análise: (1) impedimentos nas funções e estruturas do corpo; (2) limitação de atividades; (3) restrição na participação social; e (4) fatores ambientais e pessoais. Cada um desses domínios é analisado por uma equipe multiprofissional, que pode incluir médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, educadores e outros profissionais, conforme o caso.

Ao mesmo tempo, experiências estaduais e municipais, como os pilotos desenvolvidos na Bahia e no Distrito Federal em 2025, têm servido como laboratório para aprimorar o modelo. Os relatos mostram que a adoção da avaliação biopsicossocial, quando acompanhada de formação continuada e escuta ativa da PcD, gera maior efetividade nas políticas públicas. Outro exemplo de avanço recente é o uso da avaliação como critério único para a emissão da **Carteira Nacional da Pessoa com Deficiência**, conforme aprovado pelo **Projeto de Lei 5367/2023**, que determina a validade mínima de cinco anos para o documento e sua aceitação em todo o território nacional.

A centralidade da avaliação biopsicossocial não se limita ao diagnóstico ou à elegibilidade para políticas públicas; ela também atua como instrumento de empoderamento. Ao valorizar a experiência vivida da deficiência e considerar a percepção da própria pessoa sobre sua condição e suas necessidades, o processo reforça sua autonomia e protagonismo. Trata-se de uma mudança de paradigma que desloca o foco da limitação para o direito, da incapacidade para a cidadania.

Por fim, a consolidação da avaliação biopsicossocial como política de Estado depende da articulação entre legislação, financiamento público, formação de profissionais e diálogo contínuo com as organizações representativas das pessoas com deficiência. A implementação efetiva desse modelo exige que o Estado reconheça a

deficiência como um fenômeno relacional e que as respostas públicas sejam construídas a partir dessa complexidade. Como destacam Ferreira e Mendes (2022), avaliar envolve não apenas medir condições, mas também reconhecer direitos e contribuir para a construção de caminhos que promovam a igualdade real.”.

5. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL

A implementação da Avaliação Biopsicossocial no Brasil, embora prevista em importantes normativas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ainda enfrenta significativos entraves estruturais, normativos e culturais. O primeiro desafio diz respeito à ausência de regulamentação efetiva. Mesmo com o avanço legal representado pela LBI, o país ainda não conta com um instrumento oficial e normatizado, o que compromete a aplicação uniforme dessa avaliação. A falta de um padrão nacional acarreta insegurança jurídica e provoca divergência nos critérios de elegibilidade entre instituições e entes federativos (Silva, 2021).

Outro ponto crítico está relacionado às limitações técnicas e operacionais. A avaliação biopsicossocial exige uma abordagem interdisciplinar e humanizada, que só pode ser garantida com a capacitação adequada dos profissionais envolvidos. No entanto, diversas regiões brasileiras, sobretudo nas áreas mais periféricas e distantes dos grandes centros urbanos, enfrentam escassez de recursos e de equipes multiprofissionais estruturadas. Bianchi e Machado (2020) ressaltam que essa deficiência compromete diretamente a qualidade das avaliações e, consequentemente, o acesso igualitário aos direitos.

A fragmentação federativa também representa um obstáculo persistente. A inexistência de diretrizes nacionais integradas entre União, estados e municípios favorece a criação de procedimentos diversos e desalinhados com os princípios estabelecidos na legislação. Conforme apontado no relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial sobre a Avaliação Biopsicossocial, publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos em 2024: “A ausência de um modelo unificado e a coexistência de

critérios díspares entre as esferas de governo dificultam a consolidação de uma política nacional de avaliação biopsicossocial.” (BRASIL, 2024, p. 17).

Além disso, mesmo diante da normativa vigente, ainda é forte a permanência do paradigma biomédico nas práticas institucionais. Perícias médicas centradas apenas em diagnósticos continuam sendo utilizadas como critério principal para a concessão de benefícios e direitos, desconsiderando os aspectos sociais e contextuais da deficiência. Essa limitação contraria o princípio da avaliação integral preconizado pela LBI e reforça uma lógica excludente que reduz a pessoa com deficiência ao seu impedimento físico ou mental (Diniz, 2007).

Outro desafio relevante está na invisibilidade das barreiras sociais enfrentadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Muitas avaliações não contemplam fatores como exclusão digital, desigualdade de gênero, ausência de transporte acessível ou violência institucional. Esses elementos, ainda que fundamentais para a plena participação social, são frequentemente ignorados. Como bem sintetiza a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a deficiência é compreendida como um fenômeno que decorre da interação entre os impedimentos enfrentados pelas pessoas e as barreiras, sejam elas comportamentais ou ambientais, que dificultam ou impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as demais (ONU, 2006).

Superar esses desafios exige uma mudança não apenas técnica e normativa, mas também cultural. É necessário que a deficiência seja compreendida como uma construção social, vivida de forma singular, e que as políticas públicas estejam verdadeiramente comprometidas com a eliminação das barreiras que impedem a cidadania plena das pessoas com deficiência. A avaliação biopsicossocial, se adequadamente implementada, é uma ferramenta potente para esse fim, pois permite alinhar os critérios de elegibilidade às reais necessidades humanas, respeitando a dignidade e os direitos fundamentais dos sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação Biopsicossocial é um passo importante para garantir que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas de forma completa, levando em conta não apenas

suas limitações físicas ou sensoriais, mas também suas vivências, seus contextos e as barreiras que enfrentam todos os dias. Mais do que um simples procedimento técnico ou administrativo, essa avaliação representa uma forma de respeitar a individualidade de cada pessoa e assegurar que seus direitos sejam efetivamente reconhecidos e garantidos.

Ao contrário da avaliação puramente médica, que foca somente em laudos, diagnósticos e exames clínicos, a Avaliação Biopsicossocial amplia o olhar sobre a deficiência. Ela considera fatores como o ambiente onde a pessoa vive, as relações familiares e sociais, a situação econômica, o acesso à educação, os aspectos emocionais e culturais, além de como todas essas dimensões afetam sua vida cotidiana. Isso significa perguntar, por exemplo, se a pessoa consegue se locomover com segurança até o posto de saúde, se tem apoio para realizar atividades básicas do dia a dia, se enfrenta preconceito no trabalho ou na escola, ou se há transporte público acessível em sua cidade.

Esse tipo de abordagem mais humana e completa, como já apontado no Manual Técnico do INSS e nos documentos mais recentes do Grupo de Trabalho sobre Avaliação Biopsicossocial (atualizado em fevereiro de 2024), exige que os profissionais envolvidos estejam preparados para fazer perguntas detalhadas e escutar com atenção. Perguntas como: "Você consegue se comunicar com clareza com as pessoas ao seu redor?", "Como é sua rotina em casa e fora dela?", "Você já deixou de sair ou de participar de alguma atividade por falta de acessibilidade?", são fundamentais para entender as verdadeiras dificuldades enfrentadas por cada pessoa.

Além disso, é essencial que essa escuta seja acolhedora e respeitosa, pois muitas pessoas com deficiência já passaram por situações de discriminação ou tiveram seus relatos desacreditados. Portanto, a avaliação precisa criar um espaço de confiança, onde a pessoa se sinta segura para compartilhar suas experiências. Quando feita com sensibilidade, essa escuta pode revelar fatores que nem sempre aparecem nos documentos médicos, mas que são decisivos para a garantia de seus direitos.

A implementação efetiva da Avaliação Biopsicossocial no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. Faltam instrumentos oficiais padronizados, profissionais capacitados, estruturas adequadas e uma integração mais forte entre os serviços das áreas de saúde, assistência social, educação e trabalho. Em muitos municípios, principalmente os

menores ou mais afastados, as equipes ainda não estão estruturadas para aplicar essa avaliação de maneira completa e justa. Além disso, em várias instituições, ainda prevalece uma visão antiga, baseada apenas em laudos médicos, o que desconsidera a realidade vivida pelas pessoas.

As políticas públicas têm um papel essencial nesse processo. São elas que devem garantir as condições para que a Avaliação Biopsicossocial aconteça de forma correta, segura e respeitosa. Isso inclui investimentos em formação continuada, revisão dos protocolos de atendimento, produção de dados confiáveis e escuta das pessoas com deficiência e suas organizações. Também é importante que haja uma atuação conjunta entre os diferentes níveis de governo — federal, estadual e municipal — para que todos adotem os mesmos critérios, evitando desigualdades e injustiças.

É preciso lembrar que a avaliação não deve ser usada como barreira para negar direitos, mas como uma ferramenta para aproximar o Estado das reais necessidades da população. Por isso, ela deve estar baseada em princípios como o respeito à dignidade, a equidade, a autonomia e a participação social. Nesse sentido, a Avaliação Biopsicossocial deve ser vista como um direito da pessoa com deficiência — e não como um privilégio ou como mais uma exigência burocrática.

Consolidar esse modelo de avaliação é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva, justa e comprometida com a igualdade de oportunidades. Isso só será possível com vontade política, mobilização social e o reconhecimento de que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm o direito de viver com liberdade, respeito e dignidade. A escuta qualificada e atenta à realidade das pessoas com deficiência é, portanto, o primeiro passo para garantir que suas vozes sejam ouvidas — e seus direitos, respeitados.

REFERÊNCIAS

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D. B. **A avaliação biopsicossocial da deficiência: avanços e desafios para a política de inclusão no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 8, p. 3053-3062, 2021.

BIANCHI, A. V.; MACHADO, L. S. **O modelo biopsicossocial e a avaliação da deficiência no Brasil: desafios e possibilidades.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, n. 103, p. 1-20, 2020.

BRASIL. **Manual técnico da avaliação biopsicossocial – BPC.** Brasília, DF: INSS, 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial para Avaliação Biopsicossocial da Deficiência.** Brasília, DF: MDHC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/relatorio-final-gt-avaliacao-biopsicossocial-de-2024>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, J. C.; MENDES, E. G. Avaliação biopsicossocial e direitos humanos: caminhos para a equidade nas políticas públicas para pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 1, p. 11-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e011>.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Relatório final sobre avaliação biopsicossocial.** Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024.

MITRA, S. **Disability, health and human development**. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

NUNES, L. C. A.; LEITE, L. P.; AMARAL, G. F. D. Análise do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M) e suas implicações sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, p. 89-104, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fmthtcBG7qPgJPVmJJPXyxm>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Genebra: OMS, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Sickness, disability and work: breaking the barriers**. Paris: OECD Publishing, 2010.

PICCOLO, J.; MENDES, A. Interseccionalidade e deficiência: para uma abordagem crítica do modelo médico na política social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 142, p. 40-58, 2022.

REDE BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Avaliação biopsicossocial da deficiência: princípios para um modelo justo e inclusivo**. São Paulo: RBIPD, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, A. P. A avaliação biopsicossocial e o acesso aos direitos da pessoa com deficiência: um olhar crítico. **Revista Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 4, n. 2, p. 45-62, 2021.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? **Research in Social Science and Disability**, v. 2, p. 9-28, 2017.

WORLD BANK; WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Geneva: WHO, 2011.

ZAKS, P. A patologização da deficiência e seus efeitos na cidadania. **Revista Direito e Práxis**, v. 14, n. 2, p. 820-845, 2023.

ORGANIZADORAS

Ana Valéria Matias Cardoso

Assistente Social e Pedagoga. Doutora em Políticas Públicas (UFPI/2024). Mestre em Políticas Públicas (UFPI/2017). Especialista em Serviço Social na Educação (FAVENI/2024), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (FAVENI/2024), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAVENI/2024), Estratégia Saúde da Família (FUTURA/2024), Docência do Ensino Superior (FAEME/2019), Família e Políticas Públicas (UNIFSA/2015) e Gestão Pública (UNITINS/em andamento). Licenciatura em Pedagogia (UNESA/2024). Graduação em Serviço Social (UNIFSA/2014). Licenciatura em Sociologia (UNIASSELVI/em andamento). Atualmente é Assistente Social da Secretaria de Estado da Educação do Piauí/Coordenação de Valorização e Saúde do Servidor (COVSS/SEDUC-PI). Professora da graduação e de cursos de pós-graduação na modalidade presencial e a distância. Membro do Núcleo de Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Jovens (NUPEC-UFPI). Membro do Grupo de Estudos de Políticas da Seguridade Social e Serviço Social (GEPSS-UFPI). Membro do Grupo de Estudos Raciais em Avaliação e Saúde/Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública-UFC.

Marilene Borges de Sousa

Assistente Social e Bacharel em Administração. Mestre em Políticas Públicas (UFPI/2024). Especialista em Educação Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais (UESPI/2013), Elaboração de Projetos Sociais e Captação de Recursos (FAR/2013). Gestão Pública (UNITINS/em andamento). Trabalho Social com Famílias e Sociedade/Faculminas em andamento). Licenciatura em Pedagogia (UNESA/em andamento). Graduação em Serviço Social (ICF/2011). Graduação em Administração (UESPI/2022). Atualmente é Assistente Social da Secretaria de Estado da Educação do Piauí/Mediação de Conflitos Escolares (MCE/SEDUC-PI). Membro do Grupo de Estudos de Políticas da Seguridade Social e Serviço Social (GEPSS-UFPI). Suplente do Conselho Estadual de Políticas Sobre drogas do Estado do Piauí (CEPD/PI).



ISBN 978-658319920-1



9

786583

199201

thesis editora
científica