

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 56

Ano 21

Volume 3 – Ciências Sociais

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº56 – vol. 3 – Ciências Sociais – 87p. (junho – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Bruno Gomes Pereira

Carla Mota Regis de Carvalho

Elanir França Carvalho

Enéias Farias Tavares

Francilane Eulália de Souza

Gladiston Alves da Silva

Guilherme Wyllie

Hugo de Carvalho Sobrinho

Hugo Norberto Krug

Janete Silva dos Santos

Joana Angélica da Silva de Souza

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luciana Marino Nascimento

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mayara Ferreira de Farias

Pedro Alberice da Rocha

Regina Célia Padovan

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Fabiano dos Santos Rodrigues – Refletindo e conectando histórias e esperanças: uma análise da obra e pensamento de Paulo Freire em <i>À sombra desta mangueira</i>	04
02	Francisco Fernandes Ladeira – Ensino de geografia e cinema: questões para discussão	13
03	Karla Beatriz Hortolani Rodrigues Hashimoto et al - Teorias de aprendizagem aplicadas ao ensino do Direito: uma abordagem para a potencialização do processo educacional	22
04	Lucas Santos Daniel – Espaço vivido e ensino de geografia: construindo conhecimento a partir da realidade do aluno	30
05	Marcos Vinicius Santos Dourado – Cartografando meu futuro, um relato de experiência no CEM 01 de Planaltina Distrito Federal	36
06	Mateus Magalhães da Silva et al – Pandemia da Covid-19, poder de polícia e judiciário	44
07	Mateus Magalhães da Silva et al – Drogas, direito penal e direitos humanos	53
08	Mateus Magalhães da Silva e Israel José Santana – Entre a política e o bem comum: das teorias clássicas à perda da vontade geral na contemporaneidade	64
09	Mateus Magalhães da Silva et al – Diálogo, juventude e drogas	74
10	RESENHA – Ana Carolina Sabino dos Santos	84

REFLETINDO E CONECTANDO HISTÓRIAS E ESPERANÇAS: UMA ANÁLISE DA OBRA E PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM *À SOMBRA DESTA MANGUEIRA*

Fabiano dos Santos Rodrigues¹

Resumo

O presente trabalho analisa e discute alguns destaques do livro *À sombra desta mangueira* de autoria do educador Paulo Freire. A obra é composta de treze ensaios aos quais Freire escreveu em meados da década de 1990 onde reflete sobre memórias da infância e juventude, exílio político e também as novas situações, desafios e complexidades econômicas, educacionais, culturais e sociais do Brasil e do mundo no período pós queda do Muro de Berlim. Em toda a obra permeia a ideia do autor de crítica da ideia de fim da história, do neoliberalismo e também da educação tecnicista. Na sua concepção a história não finda, não é algo determinado e sim uma possibilidade. Sendo que essa possibilidade precisa ser construída dia a dia com sujeitos históricos, para isso a esperança precisa ser uma necessidade ontológica e a fé uma força pra enfrentar estes desafios, desânimos e depressões advindas com as mazelas e contradições do mundo real. Além da seção que se dedica exclusivamente a análises dos ensaios do livro, há uma primeira seção onde discutimos alguns elementos das perspectivas epistemológica e ontológica de Paulo Freire e por último tem uma seção onde procuramos relacionar algumas ideias e conceitos do autor da obra em si com o nosso projeto de pesquisa de doutorado.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Problematizadora. Dialogicidade. Neoliberalismo. Esperança.

Abstract

This paper analyzes and discusses some highlights of the book *À sombra desta mangueira* [In the shadow of this mango tree], written by educator Paulo Freire. The work is composed of thirteen essays that Freire wrote in the mid-1990s, reflecting on memories of his childhood and youth, political exile, and also the new economic, educational, cultural, and social situations, challenges, and complexities of Brazil and the world in the period after the fall of the Berlin Wall. The author's idea of criticizing the idea of the end of history, neoliberalism, and also technocratic education permeates the entire work. In his view, history does not end; it is not something determined, but rather a possibility. This possibility needs to be built day by day with historical subjects. For this, hope needs to be an ontological necessity and faith a strength to face these challenges, discouragement, and depression that come with the ills and contradictions of the real world. In addition to the section dedicated exclusively to analyses of the book's essays, there is a first section where we discuss some elements of Paulo Freire's epistemological and ontological perspectives and finally there is a section where we try to relate some ideas and concepts of the author of the work itself with our doctoral research project.

Keywords: Paulo Freire. Problematising Education. Dialogicity. Neoliberalism. Hope.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo central analisar alguns aspectos históricos contextuais e conceituais do livro “À Sombra desta mangueira” de autoria do educador Paulo Freire. Finalizado no ano de 1994 e publicado no ano de 1995 a obra traz algumas análises e reflexões do autor que perpassam desde memórias remotas da infância na região metropolitana de Recife, a memórias dos anos em que ficou exilado durante o período ditatorial no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Analisa também o contexto histórico, filosófico, político e econômico dos anos pós queda do muro

¹ Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Estatutário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e professor de Sociologia no Alicerce Pré-Universitário.

de Berlim onde questiona discursos eivados da ideologia neoliberal nos campos da educação, economia, cultura e sociedade, tanto em relação ao contexto brasileiro, quanto no contexto internacional.

A edição da obra analisada foi publicada no ano de 2015 pela editora Paz e Terra, foi organizado por Ana Maria Freire que também fez as notas contidas na parte final do livro. O prefácio é assinado pelo economista Ladislau Dowbor. Além do prefácio, nas partes preliminares da obra, contém ainda alguns agradecimentos assinados pelo próprio Paulo Freire e uma nota feita pela organizadora da edição que observa alguns detalhes editoriais e estilísticos da linguagem do livro. Para efeito deste trabalho iremos deter nossa análise apenas da parte central do livro que é composta por treze ensaios e onde estão de fato ideias de seu autor.

Para além da obra a ser analisada, Paulo Freire é dono de uma vasta produção teórica que teve e tem bastante repercussão não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo e nessa vasta obra encontram-se dispersos alguns conceitos e perspectivas suas que aparecem de maneira difusa na obra analisada. Considerando que este artigo é resultante do curso de uma disciplina em um curso de pós-graduação sobre a obra deste autor e suas relações com a educação brasileira, a medida em que se fizer necessário recorreremos a detalhes e conceitos que se encontram melhor desenvolvido em outras obras deste.

Esse diálogo entre a obra analisada e outras partes da obra mais ampliada de Paulo Freire também permeará uma outra parte do trabalho onde se pretende discorrer alguns elementos de sua vida e obra, suas perspectivas ontológicas e epistemológicas. Por fim buscaremos elencar algumas possíveis relações e conexões que possam colaborar no desenvolvimento de nosso projeto de pesquisa de doutorado, tendo em vista que preliminarmente entendemos que concepções freirianas em relação à educação e seus processos inerentes tal como dialogicidade, relações horizontalizadas entre professores e alunos possam ser bastante férteis a fim de pensarmos os temas trabalhados neste projeto tal como educação musical, cultura digital e tecnologias digitais.

Feitas estas considerações introdutórias e apresentado os pontos aos serão discutidos seguiremos para a próxima seção onde apresentaremos alguns aspectos biográficos e também inerentes a obra de Paulo Freire num sentido mais amplo a fim de elencar alguns elementos de suas perspectivas epistemológicas e ontológicas.

Uma biografia, uma epistemologia e uma ontologia a favor dos oprimidos

Paulo Freire foi e ainda é um dos intelectuais brasileiros mais aclamados do e no mundo, muito disso se deveu a suas teorias pedagógicas que teve como principal foco compreender e dar voz àqueles e àquelas que historicamente foram privados de seus direitos, meios de vida e consequentemente de sua própria humanidade. Isso em grande medida se manifesta de maneira profunda e de imediato no próprio título de uma das suas principais obras que é a “Pedagogia do Oprimido” e se expande por dentro de outras de suas obras como a “Pedagogia da Esperança”.

Evidentemente que dentro dos ditames do conhecimento ocidental existem alguns elementos constituintes daquilo que se denomina teoria tal como um método, uma epistemologia e uma ontologia (Faria, 2022). Diante disto nesta seção nos dedicaremos a discutir alguns elementos e evidências epistemológicas e ontológicas da teoria freiriana que certamente nos fornecerá possibilidades importantes para as análises posteriores que hão de nos possibilitar alcançar os objetivos deste trabalho.

Pois bem, epistemologia e ontologia são conceitos e temas provenientes do campo da filosofia que permeiam sobretudo a vida formativa daqueles e daquelas que se dedicam ao estudo das ciências humanas e sociais (Faria, 2022). Nas experiências particulares do autor estes são conceitos

que sempre se tem uma boa noção, mas que sempre é preciso voltar aos dicionários, glossários, manuais e referências para se certificar e bem entender. De imediato pode-se dizer que a ontologia tem relações quanto ao ser e sua natureza e a epistemologia tem relações quanto a produção de conhecimentos. Porém mais à frente veremos isso de maneira mais detalhada e referenciada por autores que tem perícia e melhores condições de nos esclarecer a respeito destes temas.

Neste sentido fora consultado um glossário de termos filosóficos elaborado pelo Professor Hilton Japiassu contido em Rezende (2007, p. 293-305) onde aparece uma definição de ontologia e também uma definição gnosiologia que em termos de Faria (2022) é um sinônimo de epistemologia. Em grande medida gnosiologia/epistemologia está relacionada a “teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer”. Já a ontologia está relacionada à “parte central da filosofia que estuda “o ser enquanto ser”, isto é, independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria” (Japiassu, 2007, p 300;304).

Sendo a ontologia um instrumento de estudo de compreensão do “ser enquanto ser” a questão que se coloca é como isso se manifesta no pensamento de Paulo Freire. Considerando algumas obras do próprio autor e também alguns elementos de sua trajetória de vida, conforme nos coloca Souza (2007), a perspectiva ontológica freiriana se formou em grande medida a partir de experiências educativas com trabalhadores, trabalhadoras, camponeses e campesinas. Isso em um primeiro momento de sua vida no nordeste brasileiro e depois em diversos países ao redor do mundo, sobretudo em razão dos anos em que fora exilado durante uma boa parte do regime ditatorial do Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

As primeiras experiências de Paulo Freire como educador ocorreram em seu estado natal que é Pernambuco. Nesta fase o mesmo chegou a trabalhar durante alguns anos no Sesi (Serviço Social da Indústria) e até mesmo se tornar professor da Universidade Federal de Pernambuco onde defendeu em 1959 uma tese para admissão naquela universidade intitulada de “Educação e atualidade brasileira” (Souza, 2007, p. 33). Participou de conselhos, colegiados e movimentos populares relacionados a educação e a cultura popular.

Entretanto, um dos fatos mais marcante da carreira e que marcou profundamente o seu pensamento e a obra de Paulo Freire como um todo fora a experiência em Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, onde no ano de 1963 através da aplicação em larga escala de um método de alfabetização ao qual se denomina de Método Paulo Freire, onde em quarenta horas de trabalho pedagógico trezentas pessoas adultas foram alfabetizadas. Isso rendeu a ele um convite para trabalhar em um programa nacional de alfabetização junto ao ministério da educação do Governo João Goulart como também no ano seguinte lhe trouxe como consequência um exílio político que durou até o ano de 1980 (Souza, 2007). Sem sombra de dúvidas essas experiências políticas e educativas fertilizaram bastante o pensamento e a obra de Freire, em especial na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança que é onde em grande medida ele coloca alguns elementos em que é possível perceber boa parte daquilo que se pode entender como suas perspectivas a ontológica e a epistemológica.

Dentre estes elementos estão, em um sentido mais epistemológico, a produção do saber, do conhecimento fundamentado em relações dialógicas, sem relações verticalizadas e rigidamente hierarquizadas entre os sujeitos envolvidos nos processos e experiências educativas, tal como professores, professoras, alunos e alunas. Esse princípio dialógico também permeia na concepção freiriana sobre diferentes origens e formas de conhecimentos e saberes, onde em grande medida não há graus quanto a inferioridade ou superioridade.

Essa perspectiva permeia diversos momentos da obra de Paulo Freire, mas destacamos uma passagem em “A Pedagogia da Esperança” tendo em vista que o mesmo faz uma crítica a uma suposta superioridade de saberes que permeia vários estamentos sociais, desde aos conservadores até os revolucionários:

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas”, isto sempre fiz. E disto falei quase exaustivamente na *Pedagogia do oprimido*. E disto falo agora, com a mesma força, na *Pedagogia da esperança* (Freire, 1997, p. 41).

Uma outra passagem importante que evidencia essa perspectiva dialógica e sem hierarquias rígidas entre sujeitos e conhecimentos nos processos e experiências educativas está em *Pedagogia do Oprimido*.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 44).

Esses princípios nortearam vários conceitos da obra freiriana tal com a de educação libertadora, o conceito crítico à educação bancária, dentre outros. Essa perspectiva epistemológica implica diretamente na perspectiva ontológica de Paulo Freire. Isso porque para este educador a questão do ser, ou seja, em grande medida na sua ontologia tem a ver com o combate a injustiças, tem relações com que as pessoas em especial os oprimidos tenham direitos, tenham oportunidades de serem humanizadas e que consigam atingir durante a sua vida o que ele denomina do “ser mais”.

Evidentemente que para isso um dos processos mais importantes de socialização entre os homens e mulheres e de compreensão e de possíveis transformações do mundo e desses homens e mulheres, que é a educação, não se pode jamais ocorrer sobre práticas e princípios autoritários e desumanizantes. Vejamos a seguir algumas passagens em diferentes obras onde o autor analisado evidencia esta perspectiva ontológica que tem como centro o “ser mais”:

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história (Freire, 1997, p. 51).

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (Freire, 1987, p. 52).

Conforme fora colocado podemos perceber que as perspectivas ontológicas e epistemológicas de Paulo Freire de maneira geral pressupõem a construção de saberes e conhecimentos em que os sujeitos envolvidos estabeleçam diálogos de visões de mundo, de saberes e conhecimentos, tendo como objetivo fundamental a humanização de homens e mulheres, a criticidade do mundo e a construção histórica e a busca constante do “ser mais”. Diante disto

seguiremos para a próxima seção onde analisaremos alguns pontos do livro “À Sombra desta mangueira” que é uma obra já dos anos finais de vida do autor analisado.

Analisando “À sombra desta mangueira”

Ao voltar do exílio em 1980 o educador pernambucano indagado sobre a situação política, social e econômica do Brasil ele responde dizendo que em razão de ter ficado fora tanto tempo era necessário repreender muitas coisas sobre o Brasil e de certa forma foi essa a sua tarefa que durou até o fim de sua vida (Souza, 2007). Certamente um desses processos de repreender sobre o Brasil se dera com a publicação da obra que iremos analisar alguns pontos ao longo desta seção.

Como dito anteriormente a obra analisada é composta por treze ensaios aos quais tudo indica que Paulo Freire concluiu em 1995, dois anos antes de sua morte. Conforme colocado por Souza (2007) é uma das obras de um momento da vida do autor em que ele retornou o Brasil após dezesseis anos de exílio, teve a experiência de ser secretário de educação do município de São Paulo e esteve dedicado a produzir novas obras, responder críticas que ao longo da vida recebeu sobre seu pensamento e a refletir sobre suas memórias.

A abertura dos ensaios de Paulo Freire começa com um texto denominado de “Primeiras palavras” neste texto o autor justifica o nome do livro que muito se deve a suas memórias da infância e adolescência onde aproveitava as sombras das árvores, não apenas de mangueiras, para estudar e também brincar. Em seguida vem um outro ensaio denominado de “Solidão-comunhão” onde o autor reflete da necessidade de comungar com o mundo, mas também da necessidade de em alguns momentos se recolher em momentos de solidão para fins de pensar suas capacidades e limites individuais e pensar, refletir o coletivo e o mundo.

Neste segundo ensaio o autor também responde de certa forma algumas críticas de caráter cientificista que recebeu a respeito de declararem que suas obras não trazem um suposto “rigor científico” e ele responde dizendo que o seu estilo de escrita que denomina afetiva:

Gostaria já agora de insistir na minha recusa a certo tipo de crítica de natureza científica que, no mínimo, sugere ausência de rigor na maneira como discuto os problemas e na linguagem ou na sintaxe “demasiado” afetiva que uso. A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticolosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo (Freire, 2015, p. 23).

Uma outra ideia que o autor coloca nesse ensaio é sobre a historicidade do conhecimento onde este fala de cada época possui um tipo de conhecimento e como este se transforma ao longo dos tempos. E um dos problemas para que esse processo de transformação não se desenvolva é o que ele denomina *de educação da resposta* que é uma forma mecânica e esvaziada de ensinar e aprender que tem como suporte fundamental a memorização, situação e processo educativo este que inibe um elemento fundamental de produção, transmissão e dos processos cognoscíveis que é a curiosidade. Segundo o próprio Freire (2015) uma forma de enfrentar é superar isso é através de uma educação que aguace a curiosidade a qual ele denomina de pedagogia da pergunta.

O elemento da historicidade a qual Freire (2015) atribui ao conhecimento permeia boa parte dos outros ensaios do livro, como também de maneira mais ampliada toda sua obra, além de sua visão de mundo que evidentemente permeia sua filosofia, suas teorias, sua epistemologia e sua ontologia. E é este tema, relacionado a história e a historicidade, que centraliza a debate do terceiro ensaio do livro analisado. Isso porque na visão de educador pernambucano, o que acontece no mundo

dos homens e mulheres não são de proveniência divina, elas resultam das relações entre homens e mulheres e tem uma ontologia histórica.

E no momento em que os ensaios da obra foram escritos estava meio que digamos na moda uma ideia bastante difundida de “fim da história”. Isto se deu em grande medida em razão de acontecimentos políticos de grande repercussão mundial como a queda do Muro de Berlim, a expansão das tecnologias digitais e a adoção de agendas econômicas neoliberais em diversos países do mundo e que muitos estudiosos, teóricos chegaram a referendar essa ideia. Na contramão dessa moda hegemônica Paulo Freire vem neste terceiro ensaio denominado de *Suporte e Mundo* criticar, desmistificar e refutar esta ideia, pois para ele a história jamais termina e ela não é uma determinante da vida, mas sim uma possibilidade. Neste texto uma das mensagens que o autor deixa a respeito deste contexto é o de que o educador e a educadora progressista também sejam críticos e desmistifique essa ideia e discursos pós-moderno de fim da história.

No quarto ensaio denominado de “Meu primeiro mundo” Freire (2015) discorre a respeito de grupos de socialização primária, que são espaços e ambientes de relações sociais em que estabelecemos nossas primeiras experiências e lações de socialização tais como a família, a escola, a igreja o clube. Ele relata de que são essas experiências localizadas que preparam o sujeito para ser um cidadão global. Diante disto ele lembra experiências profissionais e educativas que teve em várias universidades renomadas em países como os Estados Unidos e a Inglaterra e reflete que antes de ser um cidadão do mundo é pernambucano e brasileiro. Neste ensaio ele também esboça uma reflexão quanto a necessidade de nos processos e experiências educativas se estabelecer um diálogo entre técnica e política, haja vista que não existe política desprovida de técnica e nenhuma técnica se estabelece numa sociedade ou mais especificamente em um sistema de ensino sem uma legitimação ou consenso político.

No quinto ensaio denominado de “Esperança” Freire (2015) retoma mais uma vez a refutação da ideia de “fim da história” amplamente difundida por neoliberais e reafirma de que a história continua e não tem fim, e até fala de uma necessidade ou exigência ontológica que se precisa ter em relação à esperança. Também critica as ideias neoliberais de educação, que tem um viés fortemente mercadológico e produtivista, sobretudo no sentido de que as ideias, práticas e propostas neoliberais de educação esvaziam o fazer educativo e se reduzem a uma ideologia. O autor defende a ideia de que essas ideias não formam, elas apenas treinam as pessoas.

No sexto ensaio denominado de “Limites da direita” Freire (2015) faz uma crítica a um outro discurso que ficou muito em evidência pós-queda do Muro de Berlim que foi o do fim das classes sociais. O autor também refuta veementemente esta ideia. Uma crítica a ideia do fim da história também permeia este ensaio na medida em que o educador pernambucano coloca de que a história continua e a luta que naquele momento se fazia necessário perpassava não pela espera passiva do que viria, mas sim uma luta para reinventar este mundo. E como instrumento para possibilitar essa reinvenção do mundo ele sugere aquilo que para ele é de fundamental importância também na sua perspectiva epistemológica que é a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Já no sétimo ensaio Freire (2015) denominou de “neoliberais e progressistas” é um ensaio que mais ou menos ele discute algumas questões que já foram discutidos em ensaios anteriores sobretudo críticas às ideias de educação de neoliberais que para ele se constituem não em uma educação que forma, mas uma educação que treina as pessoas. Quanto aos progressistas sobretudo os educadores e educadoras ele fala da necessidade de se criticar e refutar a ideia de fim da história e também, além da reafirmar o entendimento de que a história é uma possibilidade e não uma determinação.

No oitavo ensaio com o título de “Gestão democrática” reflete sobre as experiências brasileira democráticas, aponta alguns limites, mas ressalva como o modo de organização social mais viável, menos injusto e necessário de se construir e lutar todos os dias por ele. Menciona alguns fatos eleitorais brasileiros do período pós-redemocratização e coloca de que o fato das forças e partidos progressistas terem até aquele momento, meados dos anos 1990, terem perdido alguns pleitos eleitorais não poderia ser uma justificativa para se anular esforços de construção da democracia brasileira (Freire, 2015).

Já no nono ensaio denominado de “Lições do exílio” reflete algumas memórias da juventude, fala do exílio, das dificuldades e alegria dos anos que viveu na Bolívia, no Chile, nos estados Unidos e na Suíça. Reflete de como algumas pessoas tão jovens são velhas e como algumas pessoas velhas são jovens, para Freire (2015) um fator que colabora muito para isso é o grau de comprometimento da pessoa com ideias conservadoras. Haja vista que, as ideias conservadoras trazem consigo todo um acervo de costumes, ideias e visões de mundo já envelhecidas e até mesmo ultrapassada, já as ideias progressistas sempre estão anunciando o novo, a novidade, as transformações.

Numa outra parte deste ensaio faz uma conceituação interessante quanto aos exilados internos e externos, Freire (2015) coloca de que durante os anos de exílio político de centenas ou mesmo milhares de brasileiros pelo mundo se tinham muita visibilidade e ideia sobre os exilados externos, inclusive ele e outras figuras de notoriedade públicas e chama a atenção de que no processo de resistência à ditadura os exilados internos foram tão ou talvez mais importantes do que os exilados externos, pois aqui ficaram, enfrentando os perigos e opressões do regime de maneira mais direta.

Podemos mencionar como uma dessas exiladas internas é Elizabeth Texeira liderança das Ligas Camponesas no Estado da Paraíba e que durante a escrita desse texto comemorava cem anos de vida. A vida de Elizabeth Texeira é contada no filme “Cabra Marcado para morrer” dirigido pelo cineasta Eduardo Coutinho. Elizabeth ficou escondida dos militares por volta de dezessete anos depois de seu marido o líder camponês João Pedro Texeira ser assassinado em 1962.

No décimo ensaio que Freire (2015) denominou de “Esquerda e direita” ele discute algumas contradições entre reclamações e atitudes do eleitorado brasileiro. Segundo o autor nos pleitos eleitorais entre os anos de 1989 e 1995 era geral a reclamação de diversos setores da sociedade sobre a necessidade de transformações com intuito de melhorar os serviços de saúde, educação, moradia, políticas de emprego. Porém, esses mesmos setores da sociedade acabaram votando nas eleições em força e partidos profundamente contra a políticas e ações que pudessem atender essas reclamações e demandas.

Num outro momento deste ensaio Freire (2015) também discute motivos da fragmentação dos partidos e organizações de esquerda que em grande medida se dão pela diversidade de ideias. Já no campo da direita essas divergências são bem menores e tem uma capacidade maior de unificação, até porque para direita pouco importa problemas sociais. Nesse debate volta a criticar ideias neoliberais que tem ressonância forte justamente nas organizações de direita.

Um último debate desse ensaio diz respeito ao que denomina de exigências éticas da esquerda, Freire (2015) chama a atenção para que a esquerda não cai em tentações de caminhos mais curtos para se chegar ao poder, da necessidade de ter compromisso com a verdade e de também, tomar cuidado com alianças políticas a serem feitas.

Já no antepenúltimo ensaio denominado de “Seriedade e alegria” o destaque que nos chama a atenção de Freire (2015) está relacionado a necessidade de se ensinar nas escolas sobre a democracia e para isto ele ressalta de que são importantes atividades e exercícios que simulem ou mesmo realizem processos democráticos no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino tal como eleição de grêmios

estudantis, conselhos escolares, escolha de diretores, dentre outros. Isso porque conforme o próprio autor coloca, só se ensina democracia fazendo democracia.

No décimo segundo ensaio Freire (2015) denominou de “Dialogicidade” o autor retoma um amplo debate sobre dialogicidade e como já mencionado anteriormente que permeia boa parte de toda a sua obra. Para ele a dialogicidade é uma exigência epistemológica do fazer educativo, da produção de conhecimentos e saberes. Nesse texto o autor também faz severas críticas a visão tecnicista de educação, retomando de certa forma as críticas feitas sobre as ideias educacionais neoliberais, das quais o tecnicismo compõe esse arcabouço, dizendo que este tipo de educação apenas treinam e adestram as pessoas. Para o autor isso desumaniza as pessoas, pois é uma educação fragmentada, incompleta, acrítica.

Já no último ensaio denominado de “Minha fé e esperança” Freire (2015) discute situações em que muitas pessoas vivem muito desacreditadas do mundo e do Brasil em razão de acontecimentos até então que haviam ocorrido. Diante dessa “depressão” ele fala de suas experiências pessoais da importância e da sua relação com a fé. O autor entende a fé não como um elemento subjetivo, mas como uma força interna que pode motivar a buscar por transformações no mundo. E faz uma reflexão neste sentido de que mesmo diante das contradições e injustiças do mundo é preciso ter fé e esperança, mas essa fé precisa ser praticada e servir de testemunho para os semelhantes.

Em linhas gerais são estes os destaques levantados na leitura e análise do livro em discussão aqui nesta seção e neste trabalho como um todo. É uma obra que mesmo finalizada a aproximadamente trinta anos ainda consegue nos fazer pensar e refletir situações e problemas que infelizmente o mundo e a sociedade brasileira ainda não os superaram.

Considerações finais

O projeto de pesquisa ao qual tenho trabalhado para a realização de pesquisa e escrita de tese de doutorado tem por temática central estudar experiências e processos educativos do gênero musical choro mediado por tecnologia digitais. Neste sentido acredito que algumas das ideias de Paulo Freire nos ajudarão pensar e executar esse projeto.

A primeira ideia que temos trabalhado é a de que ainda nos anos 1990 se falou muito da globalização que de certa forma é uma das manifestações do neoliberalismo e também da disseminação das ideias do fim da história. Essa globalização era e ainda é até os dias de hoje impulsionadas e expandida em grande medida pelo aprimoramento, expansão de tecnologias de comunicação e informação. Somados a queda do Muro de Berlim que deu fim a experiências de organização social e econômico alternativos ao capitalismo, tal como o socialismo real na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), esses movimentos de fins da década de 1980 e que até os dias atuais ainda se desdobram, em algum momento se difundiu fortemente que essa globalização, além de se tornar economicamente hegemônica iria em grande medida promover uma homogeneização cultural (Castells, 2002).

Entretanto, passado já algum tempo essa suposta homogeneização cultural não se consolidou e além das possibilidades de comunicação e informação advindas com as tecnologias digitais ressignificou, deu mais visibilidade e até mesmo acesso a grupos, manifestações e produtos culturais que até então em períodos anteriores se acessavam apenas de maneira presencial. A partir desse recorte e dessa perspectiva a nossa proposta de pesquisa procurará analisar e compreender de maneira mais aprofundada e sistemática como movimentos artísticos, culturais e educacionais do gênero musical choro ao longo das últimas décadas de certa forma se transformaram e se ressignificaram se utilizando de oportunidades apurados com a globalização e também das tecnologias digitais.

Isso porque o choro é uma manifestação cultural que não transita em mercados hegemônicos de bens culturais e como a cultura de massa. E de acordo com as nossas pesquisas e estudos preliminares se difundiu por muito tempo que o choro iria acabar pois era uma manifestação cultural tradicional (Cazes, 2010) e que de certa forma seria engolido por essa globalização que viria e passados algumas décadas isso não se consolidou e o choro está aí e inclusive em 2024 foi tornado patrimônio cultural do Brasil. E sem sombra de dúvidas essa resistência à essa globalização e a essa suposta homogeneização cultural tem sido feita através de experiências e processos educacionais inclusive se utilizando de tecnologias digitais.

Diante disso, a ideia de Freire (2015) da história enquanto possibilidade e não determinação certamente nos traz grandes possibilidades de compreensão e análises de todas essas questões que são inerentes ao nosso projeto de pesquisa. Outra ideia também que evidencia uma potencialidade de diálogo com nosso projeto está sobre a educação dialógica, relações horizontalizadas de produção e transmissão de conhecimento tendo em vista que no universo das tecnologias digitais se tem todo um universo de acesso, produção e transmissão de conhecimentos em que essas perspectivas educacionais podem ajudar a pensá-las e discuti-las.

Referências

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAZES, Henrique. **Choro: do quintal ao municipal**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- JAPIASSU, Hilton. Vocabulário. In.: REZENDE, Antonio (org.). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – (IPHAN). **Choro é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil**: a manifestação será registrada no Livro das Formas de Expressão. IPAHN, Brasília 22 de fev. de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/iphahn/pt-br/assuntos/noticias/choro-e-reconhecido-como-patrimonio-cultural-do-brasil>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

ENSINO DE GEOGRAFIA E CINEMA: QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Francisco Fernandes Ladeira²

Resumo

Este artigo surgiu após a experiência do autor como professor da disciplina “Ensino de Geografia e cinema”, ministrada para alunos do 6º período do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Apesar de o uso de filmes em aulas de Geografia no ensino básico ser uma prática bastante comum, nota-se um reduzido número de produções acadêmicas voltadas a essa temática. Tal realidade pode ser explicada pelo caráter bacharelesco que (ainda) impera nos cursos de licenciatura, em programas de pós-graduação e na pesquisa acadêmica, de maneira geral. Nessa lógica, são enfatizados os conhecimentos técnicos da ciência geográfica em detrimento de sua dimensão pedagógica. Longe de querer esgotar os diálogos possíveis entre ensino de Geografia e cinema, busca-se aqui apresentar um material que, a nosso ver, poderá ser aproveitado tanto por docentes que trabalham disciplinas voltadas à temática “Geografia e cinema”, quanto por profissionais do magistério que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Palavras-chave: filmes, Geografia Escolar, sala de aula, análise de conteúdo, metodologias.

Abstract

This article emerged from the author's experience as a professor of the subject “Teaching Geography and Cinema”, taught to 6th-semester students of the Geography undergraduate course at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). Although the use of films in Geography classes in elementary school is a fairly common practice, there is a small number of academic productions focused on this theme. This reality can be explained by the bachelor's degree that (still) prevails in many undergraduate courses, postgraduate programs and academic research in general. In this logic, the technical knowledge of geographic science is emphasized to the detriment of its pedagogical dimension. Far from wanting to exhaust the dialogues between Geography teaching and cinema, we seek here to present material that, in our opinion, can be used both by professors who teach subjects focused on the theme “Geography and Cinema”, as well as by teaching professionals who work in elementary and secondary education.

Keywords: films, School Geography, classroom, content analysis, methodologies.

Considerações iniciais

Quando se abordam as relações entre ensino de Geografia na educação básica e uso de filmes em sala de aula, algumas questões vêm à mente. Não raro, estudantes associam a exibição de filmes na escola à “aula vaga”, sem qualquer tipo de importância para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha, professores recorrem a produções cinematográficas para “tapar buraco”, ou seja, preencher a carga horária quando “não estão a fim de dar aula”. Outros docentes, a partir de visões fetichistas, consideram que filmes podem substituir os conteúdos curriculares. Desse modo, uma determinada produção cinematográfica, por si só, já teria um caráter educativo (mesmo sem a devida mediação docente). Também há os educadores que incorporam filmes em suas práticas apenas para exercer um critionismo vazio, de “crítica pela crítica”, chegando a (falaciosa) premissa de que, agindo assim, estão contribuindo para formar cidadãos questionadores. Por fim, há os professores que utilizam os filmes em sala de aula somente para estar “em dia com a modernidade” (Campos, 2006).

² Doutor em Geografia pela Unicamp. Especialista em Jornalismo pela Faculdade Iguáçu

Rocha (2022), a partir de análise de sete coleções de livros didáticos aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e quatro volumes avulsos, referentes ao ano de 2018, identificou que a forma como os filmes são sugeridos tem relação direta com o conteúdo trabalhado em certa página, capítulo ou unidade do livro. Desse modo, percebe-se um direcionamento dos livros didáticos analisados ao trato do cinema apenas enquanto algo que sirva para ilustrar o conteúdo. Não foi observado nas coleções proposições de práticas pedagógicas sobre como lidar com os filmes em sala de aula. Nas palavras do autor: “O filme, pensado apenas como um recurso que está a serviço do conteúdo, inibe, em sala de aula, a possibilidade de construção de um conhecimento diferente/diverso que a linguagem cinematográfica possa a vir propiciar” (Rocha, 2022, p. 17).

No âmbito acadêmico, constata-se certa negligência no tocante a estudos teóricos e pesquisas empíricas relacionados aos diálogos entre ensino de Geografia e cinema. Não obstante, nos cursos de licenciatura em Geografia, *lócus* de formação de futuros docentes, de maneira geral, são escassas as discussões sobre as possibilidades pedagógicas para se trabalhar filmes na educação básica. Consequentemente, o professor chega em sala de aula despreparado para trabalhar com filmes, o que compromete o uso pedagógico desse tipo de material paradidático.

Feitas as observações acima, este trabalho tem por objetivo tecer algumas considerações sobre o uso de filmes nas aulas de Geografia na educação básica. Longe de querer esgotar os diálogos entre ensino de Geografia e cinema, busca-se aqui apresentar um material que, a nosso ver, poderá ser aproveitado tanto por docentes que trabalham disciplinas voltadas à temática “Geografia e cinema”, quanto por profissionais do magistério que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Em relação a aspectos metodológicos, o presente artigo é classificado como uma “revisão bibliográfica” (ou “revisão de literatura”), procedimento que consiste em revisitar conteúdos já publicados por outros pesquisadores sobre um determinado objeto de estudo. Para Gonçalves (2020), um artigo de revisão de literatura é uma produção acadêmica que parte de outros trabalhos científicos, ou ainda de livros ou capítulos de livros, os quais se consideram referências basilares e relevantes daquela temática específica. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. “As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvida quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44). No caso deste texto, recorremos a estudos já publicados sobre ensino de Geografia e cinema.

Para atender ao objetivo presente em nossa proposta de estudo, além das “Considerações iniciais”, este artigo está estruturado em mais três tópicos: “Discutindo o cinema em suas variadas dimensões”, “Cinema e ideologia” e “Considerações finais” (em que as principais conclusões obtidas no decorrer do presente trabalho são retomadas e sintetizadas, sendo desdobradas em reflexões acerca do ensino de Geografia na educação básica com utilização de filmes).

Discutindo o cinema em suas variadas dimensões

Antes de incorporar algum tipo de mídia em sala de aula (incluindo, naturalmente, os filmes), é fundamental que o professor compreenda seu funcionamento básico e principais características. Como já frisava McLuhan (2020), o meio é a mensagem: a forma como recebemos a informação (isto é, o meio) é tão significativa quanto o conteúdo que ela transmite. A experiência de ler uma notícia em um jornal impresso, por exemplo, difere de ouvi-la no rádio ouvê-la em uma emissora de televisão (Ghise, 2023).

Nesse sentido, o cinema, a partir de sua multidimensionalidade, pode ser entendido como *arte, meio de comunicação e indústria*. Tais dimensões não existem de maneira estanque. Pelo contrário, se

interpenetram e são encontradas – em maior ou menor grau – em grande parte da produção cinematográfica.

Pensar no cinema como arte significa pensar – dentre outros elementos – a respeito de sua técnica e linguagem; pensá-lo como indústria nos leva a considerá-lo – novamente dentre outros aspectos – como técnica; pensá-lo como meio de comunicação nos traz a necessidade de considerá-lo como linguagem (Silva, 2008, p. 84).

Fioravante e Ferreira (2017), a partir da análise de bibliografia especializada, concluíram que há duas formas com que os geógrafos discutem o uso dos filmes para o ensino de Geografia. A primeira baseia-se na premissa de que o cinema é uma ferramenta capaz de criar representações do mundo real. Nessa lógica, filmes podem ser considerados “espelhos da realidade”, podendo apresentar aos alunos, em sala de aula, locais que não seriam facilmente acessados. A segunda posição, incontestável negação da anterior, adverte que filmes são produtos diretos de convenções narrativas, não tendo como intenção inicial representar de maneira fidedigna qualquer realidade passível de documentação. Para os geógrafos que adotaram tal viés analítico, filmes não representam o mundo. Eles criam mundos particulares e, para que seu uso em sala de aula seja o mais proveitoso possível, sua utilização deve, inexoravelmente, iniciar-se a partir do reconhecimento de tal premissa.

Assim, ao tomar consciência das diferentes dimensões presentes no cinema, o professor de Geografia poderá compreender que a liberdade artística do diretor de um longa-metragem o permite ter a licença poética necessária para que uma obra de ficção não tenha compromisso com a realidade.

A imagem cinematográfica, por ser uma elaboração artística, não pode ser entendida como mera reprodução do real, pois não é uma cópia do mundo, mas sim a instauração de um acontecimento, de uma forma outra de se ver ao mundo, não no sentido de criar uma outra realidade, mas no sentido de enriquecer ao mundo através de uma dada forma de se perceber o mesmo (Ferraz, 2006, p. 9).

Portanto, recorrendo a Menezes (2004), podemos inferir que o cinema *não representa a realidade tal qual ela poderia ser em si mesma*, mas a “*representifica*”, por meio de uma interação entre o “real” (contato com as imagens difundidas) com a “fantasia” (suposta representação do real – o que está sendo mostrado), mas as experiências individuais de cada espectador da obra. O desfecho dessa soma resulta na construção imagética de uma dada realidade (uma interface entre o real, o representado e o vivido). “É nesse encontro entre a realidade e o representificado pela imagem cinematográfica, a partir da interação daquelas imagens projetadas com as produzidas a partir das experiências do sujeito que entra em contato com a obra, que uma leitura geográfica se instaura” (Neves; Oliveira, 2007, p. 77).

Para a linha de pensamento conhecida como “perspectiva pós-representacional”, os filmes, ao mesmo tempo em que têm uma relação fotográfica com a realidade, são também discursos; não mais do que uma versão da realidade da qual intencionam ser representações, sendo que a câmera “apenas tem a capacidade de capturar massa e movimento, mas a ‘natureza’ dos objetos que aparecem na tela está inteiramente localizada no domínio social que os significa” (Fioravante; Ferreira, 2017, p. 224). Em outros termos, os filmes, enquanto produtos, “criam seus próprios sistemas de significações, suas próprias realidades” (*idem*).

Imagens não copiam a realidade, elas a recriam. [Isto posto] a possibilidade mais adequada parece ser a de pensar as representações, ou nesse caso as imagens do Cinema, enquanto criadores de realidades próprias, coerentes em sua própria estrutura narrativa. Isso significa levar em consideração a ideia de que filmes criam sistemas, quadros próprios nos quais significações particulares estão embutidas em contextos específicos de lugares e grupos sociais. A partir disso, o entrelaçamento dos geógrafos com os filmes torna-se inviável sem um estudo

minucioso de alguns elementos essenciais da técnica cinematográfica (Fioravante; Ferreira, 2017, p. 224-225).

Diante do exposto acima, é importante que, ao trabalhar um filme em sala de aula, o docente saiba que este tipo de material não se trata de um reflexo fidedigno de um determinado fenômeno geográfico, “mas a visão dada a partir do diretor sobre determinado assunto, dentro de um recorte espacial e temporal” (Rocha, 2022, p. 10). O filme estadunidense *The Day After Tomorrow* (conhecido no Brasil como “O dia depois de amanhã”), por exemplo, muito utilizado em sala de aula na educação básica, apresenta certas mudanças climáticas ocorrendo num período muito mais rápido (escala humana) do que realmente podem acontecer (escala geológica).

Seguindo essa linha de raciocínio, Barbosa (1999) chama a atenção para a criação no cinema de “paisagens-tipo”, em que os lugares representados nas telas não são autênticos ou quando uma cena não se passa no lugar aludido pela trama. Desse modo, “belas paisagens são construídas com o apoio de telas panorâmicas, locais paradisíacos e florestas são criados em estúdio, sem as marcas produzidas pela História” (Campos, 2006, p. 4). Da mesma forma, um filme em que a história se passa na Sibéria é filmado no norte-canadense ou “o Vietnã pôde ser filmado em florestas da América Central; e estas situações passam despercebidas para a maioria dos espectadores” (*idem*).

Quando falamos em cinema como “meio de comunicação”, o pensamos como “linguagem”, com códigos específicos dotados de um significado. Sendo assim, a linguagem filmica é o conjunto de modalidades de língua e estilo que caracterizam o discurso cinematográfico (Garcia, 2011).

De acordo com Bagno (s/d), o termo *linguagem* apresenta muitos significados e sentidos, sendo duas definições as mais importantes. A primeira, está relacionada à “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (Bagno, s/d). No entanto, nenhum gesto humano pode ser considerado “neutro, ingênuo, vazio de sentido: muito pelo contrário, ele é sempre carregado de sentido, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie” (*idem*). A segunda definição de linguagem, decorrente da primeira, significa “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento” (*idem*).

Para Pisani (s/d), “quando estudamos a linguagem cinematográfica de planos e movimentos, fazemos referência, em primeiro lugar, a um conjunto de sinais empregados em uma forma de comunicação”. Conforme Silva e Madio (2017), a linguagem cinematográfica – também denominada audiovisual – produz a sensação do mundo por meio das imagens. Porém, na verdade, essa linguagem em construção é uma maneira de narrar o mundo através de artefatos técnicos que produzem tal sensação, deixando o indivíduo preso à tela.

Os filmes mais populares – notadamente os que seguem modelos hollywoodianos – para atingir um público amplo, geralmente utilizam linguagens de fácil assimilação e roteiros padronizados, a partir de história em que os protagonistas vivem momentos de tensão ao longo do filme e, posteriormente, via de regra, culminam em um “final feliz”. Não raro, estas produções também reforçam preconceitos e estereótipos. Paródias, personagens caricaturescos e técnicas de filmagens são alguns dos elementos utilizados para reproduzir culturas e regiões de uma forma totalmente depreciativa (Millani, 2020):

O cinema também pode ser um poderoso mecanismo para a difusão de “geografias imaginativas”. Paisagens como “África Selvagem” ou “Arábia Desértica” e tipos como “chinês mafioso”, “brasileiro malandro”, “muçulmano terrorista”, “russo insensível”, “africano selvagem”, entre outros truismos, são

presenças constantes em filmes comerciais, sobretudo nas produções hollywoodianas (Ladeira; Leão, 2018, p. 93).

Se o professor de Geografia incorpora determinada obra cinematográfica à sua dinâmica pedagógica, sem realizar a devida análise crítica, poderá compactuar, mesmo inconscientemente, para a propagação de representações preconcebidas que contribuem decisivamente para deturpar as visões de seus alunos sobre outros povos, nacionalidades e culturas. Também é importante enfatizar que cinema e ciência geográfica possuem diferentes linguagens, saberes, abordagens e, principalmente, destinam-se a públicos distintos. Um filme que tem como tema um conflito no Oriente Médio, por exemplo, não foi produzido para ser utilizado em aulas de Geografia; foi pensado, a princípio, como entretenimento. Logo, somente após a devida mediação do professor, filmes poderão se constituir em suportes didáticos para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Por sua vez, Campos (2006) aponta que, sendo o cinema uma indústria, um produto, nem sempre os diretores de determinados filmes estão interessados e/ou comprometidos com a verdade, o que exige, consequentemente, a análise de seu papel e, sobretudo, de sua ideologia. No entanto, “ignorá-lo como meio didático-pedagógico pode ser omitir, no processo educativo, uma discussão sobre valores cuja riqueza somente o cinema pode transmitir” (Campos, 2006, p.1).

Para Adorno (1982; 2011), a arte, que teria a capacidade de fazer um retrato sincero da existência humana, ao ser mercantilizada, isto é, transformada em “produto”, foi despersonalizada, inserindo-se na “indústria cultural”, que não apenas padroniza todos os meios de expressão artística, também impõe o consumo para todos os tipos de idade, principalmente jovens, que não são instigados à crítica e à observação.

Apropriada pela indústria cultural, transmutada em semiformação, a arte transforma-se em seu oposto. Ao invés de constituir-se num pensamento, manifestação, criação e expressão aberta e livre, desestruturante, contribuindo para a crítica e não para a reprodução da barbárie, seja qual for, uma vez submetida à lógica do mercado, a arte perde as suas possibilidades de criação, circulação e distribuição de conhecimento e sensibilidades. Uma vez instrumentalizada pela indústria cultural e para a indústria cultural, irá servir apenas para a “coisificação” das consciências dos consumidores. Se assim for, desvirtuada pela indústria cultural, a arte perde sua própria natureza, uma vez que não se exprime mais. Pensando nesse sentido, podemos distinguir dois tipos de cinema: o cinema hollywoodiano – baseado no star system, com todas as regras que lhe são próprias – e um cinema “descolonizado”, que está à margem do sistema. O cinema hollywoodiano hegemônico-imperialista, por impor sua força e seus padrões como se fosse a única forma correta de fazer cinema, [...] exercendo uma violência simbólica, estaria se adequando à lógica da indústria cultural. E o cinema “descolonizado”, por não possuir regra específica, rompe com os modelos estereotipados, o que o desvincula da produção em série (Garcia, 2011, s/p).

Sobre o uso de linguagens cinematográficas alternativas em sala de aula, Ladeira e Marques (2019) relatam uma prática de ensino em que o filme iraniano “Filhos do Paraíso” foi exibido para alunos do ensino médio de uma escola estadual de Minas Gerais. O objetivo da atividade foi aguçar o interesse discente por produções cinematográficas que estão além dos padrões hollywoodianos. A princípio, os estudantes demonstraram certa resistência ao longa-metragem trabalhado em sala de aula, pois apresentavam visões reducionistas, estereotipadas e preconceituosas em relação ao Irã. Consideravam que, em países muçulmanos, só havia guerras e que nenhuma manifestação artística como o cinema seria possível.

Todavia, a partir da exibição e posterior discussão sobre o filme foi possível desmistificar a visão ocidental sobre a nação persa e compreender um pouco mais sobre a sua cultura. De maneira geral, os discentes ficaram surpresos pelo assunto abordado em *Filhos do Paraíso* (a solidariedade entre

irmãos, que dividiam o mesmo par de sapatos). Também houve uma participação significativa dos alunos na discussão final sobre o longa-metragem assistido. Muitos, inclusive, citaram exemplos de filmes em que puderam notar a influência ideológica em nosso olhar sobre um determinado assunto e também pediram sugestões de mais filmes iranianos para assistirem posteriormente.

Cinema e ideologia

Neste tópico não apresentaremos um guia ou uma espécie de receita pronta sobre como trabalhar um determinado filme para certo conteúdo da Geografia Escolar. Acreditamos que cada turma – nas diferentes etapas de escolarização – é única, com suas próprias características, relacionadas ao contexto social de alunos e professores. Portanto, cada turma requer uma metodologia específica e ninguém melhor do que o próprio professor regente para saber *quando e como usar* filmes em suas aulas (e também *quando não usar*).

O que pretendemos aqui é apontar que, desvelar a ideologia por trás do filme e analisar uma obra cinematográfica para além de seu conteúdo, são pontos fundamentais para trabalhar pedagogicamente qualquer tipo de produção cinematográfica. Logo, espera-se que o professor de Geografia, ao incorporar a linguagem cinematográfica, leve em conta as considerações feitas neste artigo.

Segundo Di Camargo (2020, 2021), a linguagem cinematográfica, *per se*, não é puramente ideológica. Trata-se de um meio expressivo sem moral já pré-estabelecida. É no seu uso e *modus operandi* que ela recebe o seu tema, sua forma, sua composição e, consequentemente, o filme ganha a sua ideologia. Dito de outro modo, a linguagem cinematográfica sozinha não tem uma ideologia. Ela tem que ser construída com os elementos filmicos e é na forma que os elementos são utilizados, combinados e construídos, que um filme recebe a ideologia.

Um filme utiliza elementos da linguagem cinematográfica simplesmente porque existe. Isso leva à pergunta se é possível existir um filme que não tenha ideologia. Toda escolha que é feita para compor uma obra cinematográfica, ainda que inconscientemente, passa por uma visão de mundo, uma defesa de ponto de vista que trata de uma defesa, implícita que seja, de um olhar particularizado de quem realizou a obra. Sempre haverá um ponto de vista a ser defendido (Di Camargo, 2021).

Ainda conforme Di Camargo (2020, 2021), ao assistir um filme e partir para uma análise, é preciso ter em mente que sua forma e seu tema são partes do mesmo universo de construção. O que importa, na análise, é o fato de que um filme “nunca é só um filme”. É um produto social, cultural, humano e ideológico, que utiliza uma linguagem especial. “As implicações que estão presentes em uma obra são pensadas com objetivos claros. Reconhecê-los é o que nos faz dar o primeiro passo para ser espectadores mais aprofundados em linguagem cinematográfica” (Di Camargo, 2021).

Portanto, quando falamos em “desvelar a ideologia de um determinado filme” nas aulas de Geografia na educação básica, não propomos uma “crítica pela crítica”, conforme mencionamos nas considerações iniciais deste trabalho. Buscamos, a partir de um rígido procedimento analítico, compreender quais as intenções implícitas do diretor de uma produção cinematográfica; a quais interesses econômicos, políticos e sociais ele atende. Como a ideologia é mais bem-sucedida à medida em que passa despercebida do público, ou seja, enquanto não se apresenta enquanto tal, conclui-se que não é uma tarefa simples compreender a ideologia de uma determinada obra cinematográfica.

Marx e Engels (1989) recorreram ao vocábulo ideologia para ilustrar a tese de que as ideias dominantes em uma determinada organização social são, inexoravelmente, as ideias da classe dominante. No caso do sistema capitalista, a burguesia busca impor sua visão de mundo como se fosse algo “natural” e do interesse de toda a coletividade. Em outros termos, a ideologia seria uma

forma de ocultar o real e as desigualdades entre os seres humanos. Trata-se, portanto, de uma forma de dominação

No âmbito geopolítico, podemos dizer que a ideologia tem a estratégica função de promover os interesses das grandes potências imperialistas como se fossem positivos para todo o planeta (o que é expresso nos noticiários da imprensa hegemônica com o uso do termo “comunidade internacional”).

Nessa lógica, o cinema é um poderoso *soft power* da agenda externa dos Estados Unidos, promovendo a cultura e os valores ideológicos estadunidenses por meio dos filmes³. Dessa forma, ao longo das décadas, os diferentes inimigos de ocasião e as minorias sociais que deveriam ser combatidas foram representados negativamente nas telas. Foi assim que ocorreu com latino-americanos e indígenas nas primeiras produções de Hollywood, com soviéticos no contexto da Guerra Fria e atualmente com muçulmanos, alvos privilegiados da alteridade negativa do Ocidente.

Considerações finais

Consideramos importante apreciar o cinema e entendê-lo como uma forma de “arte” – que contém uma linguagem repleta de signos e significados – como um “meio de comunicação” – em sua linguagem específica, que difere da linguagem geográfica – e/ou como uma “indústria” – sendo o interesse mercantil sua principal característica.

Além disso, principalmente nos Estados Unidos e demais potências imperialistas, o cinema é utilizado como instrumento ideológico na formação de discursos que podem ser usados para influenciar, moldar e projetar visões de mundo. Ao ser exportado globalmente, ele serve como mecanismo estratégico de *soft power*, ajudando a disseminar ideais, reforçar narrativas e aumentar a influência de determinados países na geopolítica internacional.

Desse modo, um olhar secundário sobre a forma do cinema, utilizando filmes nas aulas de Geografia como mero apoio, exemplificativo de um certo conteúdo, os empobrece, reduzindo-os de sua complexidade e subjetividade. Como explica Pires (2012), este tipo de atitude nos remete a uma prática tradicional, voltada para a reprodução dos conteúdos de forma descritiva, conteudista e fragmentada, negando as diferentes vivências dos alunos. Portanto, para que a experiência com o cinema em sala de aula não se torne banal, é fundamental buscar compreendê-lo, questionando escolhas técnicas do diretor e o andamento de sua história (composta por mensagens implícitas e subjetivas).

Neste artigo, partimos da premissa de que as aulas de Geografia podem se constituir em importante espaço de contraponto crítico aos discursos e conteúdos presentes em diferentes produções cinematográficas. Nesse sentido, espera-se que um determinado filme, em sua utilização pedagógica, não seja concebido como mais um recurso complementar, mas como *objeto de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo*. Também é imprescindível que o professor apresente uma linguagem acessível e condizente à realidade dos alunos e formule diálogos entre o conteúdo de um filme e o conhecimento geográfico, lembrando que não é a mensagem contida no filme que dá sentido ao ensino da Geografia, mas o contrário.

Em contrapartida, se o professor utilizar longas-metragens em sala de aula, sem realizar a devida análise crítica, poderá contribuir para a propagação de preconceitos, estereótipos e narrativas tendenciosas. O uso de mídias (incluindo o filme) é inócuo caso o professor não possua a formação, preparo e conhecimento adequados para trabalhá-las. Não adianta introduzir qualquer tipo de

3 O termo *soft power* se refere à capacidade de conseguir resultados políticos por meio da atração exercida pelas ideias em vez da coerção.

material tecnológico nas instituições escolares se as práticas pedagógicas forem obsoletas, anacrônicas, desinteressantes e não dialogarem com os alunos. Como bem definiu Demo (2008, p. 134), “mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor – ele é a figura fundamental [...]. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal”.

Logo, torna-se necessário conhecer a linguagem cinematográfica para que professores e alunos sejam interlocutores ativos e não receptores passivos dos discursos difundidos nos diferentes tipos de filmes. Assim como Ferreira (2025), consideramos que produtos culturais (como filmes) não devem ser analisados apenas por seu conteúdo, mas levando em consideração as relações sociais e de classe que envolvem suas produções.

Por fim, ressaltamos novamente que, longe de buscar esgotar os diálogos entre ensino de Geografia e cinema, buscamos, com este texto, apresentar um material que poderá ser aproveitado tanto por docentes que trabalham disciplinas voltadas à temática “Geografia e cinema”, quanto por profissionais do magistério que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Referências

- ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora Unimep, p. 11-18, 2011.
- _____. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BAGNO, Marcos. Linguagem, **Glossário Ceale**, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, s/d. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 109-133, 1999.
- CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, geografia e sala de aula. Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia, v. 4, n. 1, p. 01-22, 2006. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/216>>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- DI CAMARGO, Ivo Junior. A ideologia no cinema: nada é por acaso, **th+**, Cotidiano, Ribeiro Preto, 3 de março de 2021. Disponível em: <<https://thmais.com.br/cidades/ribeirao-preto/a-ideologia-no-cinema-nada-e-por-acaso/>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. **Mikhail Bakhtin na linguagem cinematográfica**. Mentes Abertas. São Paulo. 2020.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. **Cinema e Geografia**: a imagem e a paisagem na construção de uma mitologia moderna a literatura, a pintura e o filme de western. Presidente Prudente, FCT/UNESP, 2006.
- FERREIRA, Wilson Roberto Vieira. “Ainda Estou Aqui” e a cordial luta de classes brasileira, **GGN**: o jornal de todos os brasíis, Cinema, São Paulo, 8 de janeiro de 2025. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/cinema/ainda-estou-aqui-e-a-cordial-luta-de-classes-por-wilson-ferreira/>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- FIORAVANTE, Karina Eugenia; FERREIRA, Lohanne Fernanda Gonçalves. ENSINO DE GEOGRAFIA E CINEMA: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 209-233, 2017. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/360>>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- GARCIA, Janaina Pires. Entendendo o cinema: produto midiático ou expressão artística?, **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2011. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/37/entendendo-o-cinema-produto-midiaacutetico-ou-expressatildeo-artiacutestica>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- GHISE, Vinícius. **Marshall McLuhan**: O Meio é a Mensagem, São Paulo, 25 de agosto de 2023. Disponível em: <https://viniciusghise.com.br/blog_marshall-mcluhan-o-meio-e-a-mensagem/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Como elaborar uma resenha de um artigo acadêmico ou científico. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos.** Ano III, Vol. III, n.7, jul.-dez., p.95-107, 2020.
- LADEIRA, Francisco Fernandes. LEÃO, Vicente de Paula. **A influência dos discursos geopolíticos da mídia no ensino de Geografia:** práticas pedagógicas e imaginários discentes. Curitiba: CRV, 2018.
- LADEIRA, Francisco Fernandes; MARQUES, Denise Leite. O uso do cinema iraniano em aulas de Geografia na educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 8, n. 1, p. 58-67, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/518>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MC LUHAN, Marshall. **Marshall McLuhan:** Aforismos e Profecias. Paulus Editora, 2020.
- MENEZES, Paulo. O cinema documental como representificação – verdades e mentiras nas relações (im)possíveis entre representação, documentário, filme etnográfico, filme sociológico e conhecimento. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (et al.). **Escrituras da Imagem.** São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.
- MILLANI, Camilla. Os estereótipos nos filmes de Hollywood e por que eles distorcem a visão real do mundo, **Rolling Stone Brasil**, Análise, 14 de maio de 2020. Disponível em: <<https://rollingstone.com.br/noticia/os-estereotipos-nos-filmes-de-hollywood-e-por-que-eles-distorcem-visao-real-do-mundo-analise/>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- NEVES, Alexandre Aldo, OLIVEIRA, Ferraz Cláudio Benito. Cinema e geografia: em busca de aproximações. **Espaço Plural** [online]. ano 8, n. 16, p. 75-78, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944358011>>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- ROCHA, Luis Henrique Dias. A linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia: considerações a partir do livro didático. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–20, 2022. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1126>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SILVA, Luiz Antonio Santana da; MADIO, Telma Campanha de Carvalho. Aspectos gerais sobre os elementos constituintes da linguagem cinematográfica para compreensão de documentos audiovisuais de arquivo. **Revista Photo & Documento**, n. 3, 2017.
- Disponível em: <<http://www.arquivistica.fci.unb.br/wp-content/uploads/tainacan-items/476350/823596/85-287-3-PB.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SILVA, Sílvio César. **Cinema, multidimensionalidade e ideologia**, v. 6, n. 1, p. 83-93, 2008. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_silvio_silva.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- PIRES, Lucineide Mendes. Ensino de Geografia: Cotidiano, Práticas e Saberes. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – XVI ENDIPE. UNICAMP**, Campinas, 2012. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/91965972/ensino-de-geografia-cotidiano-praticas-e-saberes>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- PISANI, Marilia Mello. A linguagem cinematográfica de planos e movimentos. **Material do curso de Produção de Vídeo**, 2013. Disponível em: <<https://apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

TEORIAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS AO ENSINO DO DIREITO: UMA ABORDAGEM PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Karla Beatriz Hortolani Rodrigues Hashimoto⁴

Rainer Andrade Marques⁵

Denisia Brito Soares⁶

Alexsandro Silvestre da Rocha⁷

Resumo

O ensino de Direito, assim como os demais cursos superiores, enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de formar profissionais críticos, éticos e capazes de lidar com as complexidades do mundo jurídico. Este artigo explora sete teorias de aprendizagem que podem ser aplicadas ao ensino jurídico para potencializar os resultados pedagógicos: Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo, Conectivismo, Humanismo, Sociocultural, Teoria das Inteligências Múltiplas. Para tanto, discutimos como essas abordagens podem ser integradas ao ensino do Direito, promovendo um ensino mais eficaz e alinhado às demandas da sociedade moderna.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico, Educação Contemporânea, Teorias de Aprendizagem.

Abstract

The teaching of Law, like other higher education courses, faces significant challenges, including the need to train professionals who are critical, ethical, and capable of dealing with the complexities of the legal world. This article explores seven learning theories that can be applied to legal education to enhance pedagogical outcomes: Behaviorism, Cognitivism, Constructivism, Connectivism, Humanism, Sociocultural Theory, and the Theory of Multiple Intelligences. To this end, we discuss how these approaches can be integrated into legal education, promoting more effective teaching aligned with the demands of modern society.

Keywords: Legal Education, Contemporary Education, Learning Theories.

Introdução

O ensino jurídico tem evoluído constantemente, mas ainda enfrenta dificuldades em adaptar-se às mudanças tecnológicas, sociais e culturais. Tradicionalmente baseado na transmissão de conhecimentos normativos e dogmáticos, muitas vezes negligencia o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas. Para superar essas limitações, é essencial incorporar teorias de aprendizagem que promovam uma educação mais interativa, crítica e contextualizada.

No Brasil, os cursos de Direito são regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem diretrizes curriculares para garantir uma formação jurídica alinhada às demandas sociais. Em 2018, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 definiu estrutura curricular, métodos de ensino e competências esperadas dos graduandos, incentivando o uso de metodologias ativas como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida e Júris Simulados (BRASIL, 2018). Apesar de não explorar Teorias de Aprendizagem, a norma enfatiza a importância de um ensino jurídico dinâmico, crítico e interdisciplinar, sem impor metodologias específicas.

⁴ Profª Mestra do Curso de Direito – UFNT

⁵ Faculdade Católica Dom Orion – TO

⁶ Graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Técnica de Laboratório – UFNT

⁷ Prof. Dr. do Curso de Licenciatura em Física e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

As Teorias de Aprendizagem são modelos científicos que explicam como os seres humanos adquirem, processam e retêm conhecimentos, habilidades e comportamentos ao longo do tempo. Baseadas em pesquisas de áreas como psicologia, neurociência, sociologia e educação, essas teorias analisam os mecanismos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos na construção de significados e na integração de novas informações ao conhecimento prévio. Cada abordagem teórica enfoca aspectos específicos da aprendizagem, orientando práticas educacionais mais eficazes. Nesse contexto, expõe-se sete teorias de aprendizagem sob a perspectiva de sua aplicabilidade ao ensino jurídico, o Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo, Conectivismo, Humanismo, Sociocultural e Teoria das Inteligências Múltiplas, que interagem muito bem com metodologias ativas, como a ABP, Sala de Aula Invertida ou Júris Simulados.

Ensino do Direito

O ensino do Direito tradicionalmente adotou uma abordagem dogmática, centrada na transmissão de normas e memorização de leis (CUNHA, 2013). Contudo, há um crescente reconhecimento da necessidade de uma formação jurídica mais crítica e interdisciplinar, que desenvolva habilidades analíticas e argumentativas (FARIA, 2009). Segundo Streck, “o ensino jurídico precisa superar a visão puramente tecnicista e incorporar metodologias que favoreçam o pensamento crítico e a autonomia do estudante” (STRECK, 2018, p. 25).

O ensino jurídico no Brasil enfrenta transformações significativas, impulsionadas por mudanças nas diretrizes educacionais e pelas demandas do mercado de trabalho. Existe uma crescente necessidade de formação crítica, interdisciplinar e prática, desafiando os cursos de Direito a equilibrar tradição e inovação para formar profissionais capacitados e socialmente responsáveis. Apesar disso, muitos cursos ainda seguem o modelo tradicional, centrado em aulas expositivas e na memorização de leis. Essa abordagem limita a participação ativa dos alunos, resultando em baixa autonomia, pouca criticidade e dificuldade de adaptação ao dinamismo do Direito, que exige solução de problemas reais e constante atualização.

Ainda há um descompasso entre a teoria ensinada e a realidade da prática forense. Muitos estudantes chegam ao mercado sem habilidades essenciais, como argumentação oral, elaboração de peças processuais e mediação de conflitos. Isso se agrava, pois o mercado jurídico tem se diversificado, exigindo do profissional do Direito um grande conhecimento interdisciplinar, especialmente em áreas como tecnologia, direitos digitais e compilance, habilidades em resolução de conflitos extrajudiciais, como arbitragem e mediação, bem como competências digitais, incluindo o uso de inteligência artificial no Direito.

O ensino do Direito enfrenta desafios estruturais e metodológicos, mas avança rumo à modernização com a adoção de metodologias ativas, como a ABP, Sala de Aula Invertida e Simulações, conforme destacado por Ghirardi (2015). A ABP, utiliza estudos de caso reais para estimular o pensamento crítico (MORIN, 2018), na Sala de Aula Invertida, os alunos estudam o conteúdo previamente e o discutem em sala (BACICH, 2018) e as Simulações e Júris Simulados, permitem a experimentação prática da argumentação jurídica (COELHO, 2021). Essas práticas foram adotadas na formação jurídica brasileira pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018 (BRASIL, 2018). A normativa orienta que a formação jurídica seja humanística, técnico-jurídica e prática, promovendo uma visão crítica e interdisciplinar. O objetivo é formar profissionais capazes de relacionar o Direito com a sociedade, desenvolvendo habilidades como argumentação, interpretação normativa, resolução de conflitos e aplicação do Direito em contextos diversos, além de adotar uma postura ética e responsável. Portanto, a adoção de metodologias ativas vem sendo incentivada no processo de ensino nos cursos de Direito, mas as teorias que embasam esses métodos acabam em terceiro plano.

Sete Teorias Pedagógicas para Potencializar o Ensino de Direito.

Teorias, metodologias e técnicas de ensino têm sido amplamente discutidas no meio acadêmico para aprimorar o processo educacional em diferentes áreas. Da Rocha e Gomes (2024) exploram teorias centradas no aluno no ensino de Física, promovendo exploração, pensamento crítico e conexão com situações reais. Ferraz e Belhot (2010) aplicam a Taxonomia de Bloom no ensino de engenharia, destacando sua estrutura hierárquica para definir objetivos instrucionais e desenvolver habilidades cognitivas. No campo jurídico, Caldas e Volpato (2023) analisam as DCNs do curso de Direito, apontando resistência às mudanças, mesmo após a resolução de 2018. Schauren Júnior e Horn (2021) destacam o Arco de Maguerez, uma metodologia ativa pouco utilizada no ensino jurídico, que promove aprendizado por problematização em cinco etapas: observação da realidade, definição do problema, pesquisa teórica, desenvolvimento de soluções e aplicação prática. Essa abordagem aproxima o ensino jurídico da prática profissional. Soares (2022) reforça a necessidade de transformar o ensino jurídico com metodologias ativas, como ABP, Projetos e Sala de Aula Invertida, enfatizando a formação de profissionais críticos, reflexivos e aptos à prática, com engajamento dos envolvidos nesse processo. Em conjunto, os trabalhos ressaltam a importância de adaptar a pedagogia para tornar o ensino mais eficaz e alinhado às demandas contemporâneas.

Portanto, o ensino do Direito é uma área que exige a aplicação de metodologias pedagógicas eficazes, considerando a complexidade dos conteúdos e a necessidade de formar profissionais críticos, éticos e capacitados para lidar com questões práticas. A integração dos métodos com teorias pedagógicas pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas da sociedade. Em sequência explora-se sete teorias de aprendizagem (Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo, Conectivismo, Humanismo, Sociocultural, Teoria das Inteligências Múltiplas) que podem ser aplicadas a formação de futuros advogados, com o objetivo de potencializar os resultados pedagógicos.

Behaviorismo: É uma escola da psicologia que estuda o comportamento humano e animal através de estímulos externos e respostas observáveis, enfatizando o papel do ambiente na formação do comportamento. Fundamentada por Watson (1913), a teoria rejeita conceitos subjetivos como emoções, focando apenas no comportamento mensurável. Skinner (1953) ampliou essa abordagem ao explorar como consequências moldam comportamentos, utilizando reforços positivos (adição de algo desejável), negativos (remoção de algo indesejável) e punições (redução de comportamentos via adição de algo desagradável ou remoção de algo agradável). O Behaviorismo surgiu como reação ao Estruturalismo e Funcionalismo, defendendo uma psicologia objetiva e experimental.

Essa é uma abordagem eficaz para desenvolver habilidades técnicas e aplicar conhecimentos específicos, com princípios valiosos no treinamento de competências. No entanto, apresenta limitações ao desconsiderar aspectos cognitivos e emocionais, sendo menos adequado para contextos que demandam pensamento crítico e criativo. Para uma formação que incorpore reflexão, ética e engajamento, é fundamental integrá-lo a metodologias mais holísticas, proporcionando um ensino dinâmico e alinhado às necessidades contemporâneas dos alunos e da sociedade. No contexto jurídico, pode ser utilizado para treinar habilidades técnicas e procedimentais, como a redação de petições ou a aplicação de normas legais. Por exemplo, simulações de julgamentos podem ser estruturadas com retorno didático imediato, incentivando o alunado a melhorarem seu desempenho, pois a precisão, a repetição e a padronização são particularmente úteis. Skinner (1968, p. 120) defendeu que “o ensino eficaz depende de recompensas consistentes e bem planejadas”.

Cognitivismo: Emprega uma abordagem que estuda os processos mentais envolvidos na aquisição e uso do conhecimento, como pensamento, percepção, memória, resolução de problemas e tomada de decisões. Surgiu em oposição ao Behaviorismo, enfatizando as estruturas internas da mente no aprendizado. Os processos cognitivos ocorrem em três etapas: recebimento de informações pelos sentidos, organização na memória de curto prazo e aplicação prática do conhecimento. A memória é dividida em três tipos: Memória Sensorial (armazena brevemente dados dos sentidos),

Memória de Curto Prazo (processa por curto período) e Memória de Longo Prazo (guarda informações de forma duradoura em esquemas associativos).

Piaget (1970), pioneiro do Cognitivismo, explicou a aprendizagem por meio da assimilação (integração de novas informações) e acomodação (modificação de esquemas). Ele enfatizou o desenvolvimento de habilidades como autorregulação e pensamento crítico. Propôs estágios sequenciais de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos, exploração via movimento e sentidos), pré-operatório (2-7 anos, linguagem e pensamento simbólico), operatório concreto (7-11 anos, raciocínio lógico com objetos concretos) e operatório formal (após 11 anos, raciocínio abstrato e hipotético). Lev Vygotsky (1978), ligado ao Sociointeracionismo, contribuiu ao destacar a mediação social no desenvolvimento cognitivo, introduzindo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que diferencia o que um aluno realiza sozinho do que pode alcançar com ajuda.

O Cognitivismo no ensino do Direito, desenvolve habilidades como interpretação de leis, análise crítica de casos e formulação de argumentos lógicos. Ao focar nos processos mentais, promove a compreensão contextual das normas, o raciocínio lógico para resolver problemas jurídicos e o uso de ferramentas mentais para retenção de informações complexas. Por exemplo, ao analisar casos práticos, os alunos podem ser guiados a conectar fatos a normas. Embora os processos cognitivos sejam difíceis de medir, essa abordagem favorece uma aprendizagem significativa, indo além da memorização, mas compreendendo e aplicando o conhecimento.

Construtivismo: Essa teoria é baseada na ideia de que o conhecimento não é simplesmente transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pelos próprios alunos à medida que interagem com o ambiente, os materiais e as experiências. Essa abordagem pedagógica tem suas raízes nas teorias psicológicas de Jean Piaget (1970), Lev Vygotsky (1978) e Jerome Bruner (1960), e enfatiza o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. O Construtivismo propõe que o aprendizado ocorre na interação de novas informações ao conhecimento prévio, criando significados e conexões pessoais.

A aplicação dessa teoria ao ensino de Direito busca transformar a aprendizagem, focando no desenvolvimento de habilidades críticas, práticas e reflexivas. Em vez de transmitir informações de forma passiva, incentiva os alunos a construir seu entendimento jurídico por meio de interações com casos reais, debates, colaboração em grupo e reflexão sobre suas experiências. Os conhecimentos prévios dos alunos, como noções de ética ou vivências pessoais, servem como base para novos aprendizados. Por exemplo, um aluno pode conectar o conceito de justiça ao princípio da igualdade perante a lei. O estudo de casos práticos é uma estratégia central, permitindo a aplicação de normas e princípios jurídicos a situações concretas, promovendo pensamento crítico e resolução de problemas. A reflexão sobre o processo de aprendizagem é incentivada por meio de autoavaliações, diários de aprendizagem e retorno construtivo. No entanto, desafios como o tempo limitado em cursos tradicionais, resistência a métodos inovadores e a necessidade de recursos para implementar tecnologias e simulações dificultam a adoção plena dessa abordagem.

O Construtivismo auxilia na formação de advogados ao promover pensamento crítico, análise e interpretação de questões jurídicas, preparando os alunos para desafios práticos da profissão por meio de atividades colaborativas e situações reais. Além disso, aumenta o engajamento e a motivação ao tornar o estudo mais relevante e personalizado, permitindo que os estudantes explorem temas de seus interesses. Em síntese, o construtivismo valoriza o aprendizado ativo, a construção de conhecimento significativo e a preparação para a prática profissional.

Conectivismo: Proposto por Siemens (2024), o Conectivismo é uma teoria de aprendizagem centrada na era digital e na sociedade em rede, onde o conhecimento é construído por meio das conexões entre informações, pessoas e recursos em ambientes digitais. Relevante para contextos complexos e dinâmicos, o Conectivismo argumenta que o conhecimento não está apenas na mente

individual, mas também nas redes e conexões formadas com fontes de informação, tecnologias e outras pessoas. Em um cenário de rápidas mudanças informativas, a teoria destaca o aprendizado como um processo contínuo e adaptativo, enfatizando a importância de identificar, avaliar e selecionar informações relevantes em meio ao excesso de dados disponíveis.

No ensino jurídico, o Conectivismo pode ser aplicado para auxiliar os alunos a navegar no vasto ecossistema de informações legais, como jurisprudências, doutrinas e ferramentas tecnológicas. Os estudantes aprendem não apenas com professores, mas também com colegas, advogados experientes, bancos de dados jurídicos e plataformas online, essenciais em um campo em constante evolução. As tecnologias digitais facilitam o acesso à informação e a criação de redes de aprendizado, sendo fundamentais para o desenvolvimento de habilidades críticas. Ferramentas como inteligência artificial (IA) e big data ajudam a identificar precedentes judiciais e analisar grandes volumes de dados, enquanto plataformas colaborativas promovem discussões e resolução de problemas em grupo. Ensinar os alunos a diferenciar fontes confiáveis e interpretar dados de forma crítica é crucial. Além disso, o uso de tecnologias digitais no ensino desenvolve habilidades essenciais para o presente e o futuro da prática jurídica.

No entanto, desafios como sobrecarga de informações, necessidade de habilidades críticas para avaliar fontes confiáveis e exclusão digital, decorrente de desigualdades socioeconômicas, persistem. Ainda assim, os benefícios são significativos, pois o Conectivismo possibilita acompanhar mudanças no sistema jurídico em tempo real, prepara os alunos para o uso de tecnologias avançadas, conecta estudantes e profissionais globalmente e personaliza o aprendizado, permitindo que escolham fontes e redes alinhadas aos seus interesses e objetivos.

Humanismo: A abordagem pedagógica humanista, foca no desenvolvimento integral do indivíduo, considerando emoções, valores, potencialidades e necessidades (ROGERS, 1969; MASLOW, 1997). O aprendizado vai além do conhecimento acadêmico, promovendo crescimento pessoal, emocional e social. O aluno é visto como agente ativo, responsável por definir seus caminhos, com ênfase na autonomia, autorrealização e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

O Humanismo no ensino de Direito busca formar juristas tecnicamente competentes e comprometidos com a justiça social, considerando o desenvolvimento integral do aluno em suas dimensões emocionais, sociais e éticas. Essa abordagem alinha o Direito ao bem-estar coletivo e à dignidade humana, preparando o alunado para lidar com desafios complexos de forma sensível e responsável. O aluno, como protagonista da aprendizagem, deve refletir sobre as aplicações das leis, o acesso à justiça, as desigualdades sociais e impactos das decisões jurídicas na vida das pessoas, buscando promover um exercício profissional ético e transformador. Estudos de casos emblemáticos, simulações de audiências e resolução de problemas reais integram a prática pedagógica. Debates sobre justiça distributiva, direitos humanos e limites do poder estatal conectam o Direito a disciplinas como Psicologia, Sociologia e Filosofia, desenvolvendo uma visão crítica e interdisciplinar. Valores como empatia, solidariedade e respeito à diversidade cultural são enfatizados. A participação em núcleos jurídicos que oferecem assistência jurídica gratuita é uma prática eficaz, permitindo aos alunos aplicar o Direito em benefício de populações vulneráveis enquanto desenvolvem habilidades práticas e consciência social.

Sociocultural: A teoria, fundamentada em Vygotsky (1978), enfatiza que o aprendizado é um processo social e cultural, mediado pela linguagem, colaboração e ferramentas culturais, como tecnologia e práticas sociais. O conhecimento é construído por meio das interações com outras pessoas, influenciado por valores, normas e tradições que moldam a interpretação e aplicação dos conceitos. Nesse sentido, a aprendizagem não é isolada, mas depende do ambiente social e cultural. A linguagem desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, permitindo que os alunos expressem ideias, compartilhem conhecimentos e internalizem novos conceitos. A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito central da teoria sociocultural, representando a diferença entre o que um aluno realiza sozinho e com ajuda. O aprendizado é mais eficaz quando é aplicando

conceitos acadêmicos a situações cotidianas e culturais. Atividades em grupo e projetos colaborativos favorecem a troca de ideias, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas para resolver problemas complexos.

No ensino jurídico, a teoria sociocultural destaca o papel das interações sociais, culturais e históricas na construção do conhecimento jurídico, conectando teoria e prática por meio de colaboração e diálogo. Ferramentas como clínicas jurídicas, simulações de julgamentos, debates e projetos interdisciplinares integram teoria e prática, desenvolvem habilidades argumentativas e ampliam a compreensão dos impactos sociais das normas jurídicas. A análise de casos emblemáticos ou controversos também auxilia os alunos a aplicar conceitos jurídicos a problemas práticos, fortalecendo o aprendizado contextualizado e crítico. No entanto, desafios incluem a dificuldade em lidar com disparidades no nível de conhecimento dos alunos, resistência ao abandono do ensino dogmático, limitações de recursos (tempo, materiais e espaços) e a falta de preparo de professores para mediar atividades colaborativas e implementar essa abordagem.

Teoria das Inteligências Múltiplas: Proposta por Howard Gardner (1983), a essa teoria desafia a visão tradicional de inteligência como uma capacidade única, sugerindo que ela é multifacetada, com nove tipos: Lógico-Matemática, Linguística, Espacial, Corporal-Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista e Existencial. Essa abordagem promove práticas educacionais mais inclusivas e personalizadas, reconhecendo as diferenças individuais. Ao diversificar atividades pedagógicas, o processo se torna mais interessante e relevante, permitindo que os professores adaptem estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos. Conectar o conteúdo às inteligências predominantes aumenta o interesse, a motivação e o engajamento.

No ensino jurídico, a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece uma abordagem para personalizar o aprendizado, tornando-o mais significativo e engajador. A Inteligência Lógico-Matemática é essencial para analisar normas, elaborar argumentos lógicos e resolver casos complexos. A Inteligência Linguística se destaca em redações jurídicas, debates orais e petições. Já a Inteligência Espacial beneficia alunos que utilizam recursos visuais, como fluxogramas de processos ou diagramas explicativos. A Inteligência Corporal-Cinestésica favorece estudantes em atividades práticas, como simulações de julgamentos ou dinâmicas de grupo com movimento, adaptando o ensino às diversas habilidades dos alunos. Alunos com Inteligência Musical podem explorar temas como direitos autorais e propriedade intelectual. Aqueles com Inteligência Interpessoal, que se destacam em interações sociais, são beneficiados em atividades de negociação, mediação e trabalho colaborativo. Já os com Inteligência Intrapessoal, que possuem autoconsciência e reflexão pessoal, se beneficiam de atividades de autoavaliação e conexão do conteúdo com suas experiências. Os com Inteligência Naturalista, habilidosos em observar e classificar padrões na natureza, podem se destacar em áreas como Direito Ambiental ou Agrário. Por fim, estudantes com Inteligência Existencial, que refletem sobre questões filosóficas e existenciais, podem explorar o papel do Direito na promoção da dignidade humana e no equilíbrio social.

A Teoria das Inteligências Múltiplas traz desafios para os professores, como identificar as inteligências predominantes dos alunos e planejar atividades que contemplem todas as formas de inteligência. Isso demanda formação contínua, planejamento cuidadoso e dificuldade em avaliar de forma justa e abrangente o progresso dos estudantes. Apesar disso, a teoria oferece uma abordagem inovadora para o ensino jurídico, reconhecendo as diversas formas de aprender e expressar conhecimento. Ao promover ambientes inclusivos e dinâmicos, onde o aprendizado é coletivo e contextualizado, ela prepara futuros juristas para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com responsabilidade, empatia e visão crítica.

Considerações Finais

As sete teorias de aprendizagem analisadas neste artigo oferecem diferentes perspectivas e ferramentas para potencializar o ensino do Direito. Embora cada abordagem tenha suas vantagens e limitações, a combinação dessas teorias pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais

dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea. Recomenda-se que instituições de ensino jurídico adotem uma abordagem interdisciplinar, integrando elementos de todas essas teorias para formar profissionais jurídicos mais completos e preparados.

Em suma, a aplicação das teorias de aprendizagem ao ensino do Direito proporciona abordagens pedagógicas diversificadas que, quando combinadas, criam um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz. O Behaviorismo utiliza repetição e reforços para consolidar conhecimentos técnicos, mas pode ser limitado por desconsiderar aspectos emocionais e cognitivos. O Cognitivismo promove a compreensão profunda de conceitos jurídicos por meio de mapas mentais e conexões com conhecimentos prévios, enquanto o Construtivismo incentiva a construção ativa do saber por meio de atividades práticas e colaborativas, como análise de casos e debates. O Conectivismo explora o uso de tecnologias digitais para lidar com a sobrecarga de informações no sistema jurídico contemporâneo. O Humanismo valoriza o desenvolvimento integral do aluno, conectando o Direito a questões éticas e pessoais, embora equilibrar rigor acadêmico com essa abordagem possa ser desafiador. A Teoria Sociocultural, destaca a importância das interações sociais e culturais, promovendo atividades colaborativas como clínicas jurídicas e simulações de tribunais. Por fim, a Teoria das Inteligências Múltiplas diversifica as atividades pedagógicas para atender diferentes estilos de aprendizagem, como lógico-matemática, linguística e interpessoal.

Ao integrar essas abordagens, os educadores podem enriquecer o ensino do Direito, capacitando alunos a atuarem de forma crítica, reflexiva e transformadora na sociedade, promovendo a compreensão técnica dos conceitos jurídicos mediante uma visão humanizada.

Referências Bibliográficas

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília: MEC. 2018.
- BRUNER, J. S. *The Process of Education*. Harvard University Press. 1960.
- CALDAS, M. B.; VOLPATO, G. A formação em direito e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: os desafios na perspectiva Bourdieusiana. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, v.16, n.9. 2023
- COELHO, Fábio Ulhoa. Ensino Jurídico e Formação Profissional. 3. ed. São Paulo: Saraiva. 2021.
- CUNHA, L. A. Ensino do Direito no Brasil: crise e perspectivas. São Paulo: Saraiva. 2013.
- da ROCHA, A. S.; GOMES, E. C. Dez teorias pedagógicas para potencializar o ensino de física. Revista Querubim. v.4 n.55. 2024.
- FARIA, J. E. O ensino do Direito no Brasil: entre a tradição e a modernidade. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2009.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção, v.17, n.2. 2010.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Publisher: Basic Books Inc.; Paperback Edition. 1983.
- GHIRARDI, M. L. Metodologias ativas no ensino jurídico. Revista de Ensino do Direito, v.11, n.2. 2015.
- MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. Editora: Pearson; 3^a edição. 1997.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2018.
- PIAGET, J. *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press. 1970.
- ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Publisher : Charles E Merrill Books. 1969.
- SCHAUREN JÚNIOR, H. M.; e HORN; C. I. Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez. Educação, v. 44, n. 2. 2021.

- SIEMENS, G. *Conectivismo: Uma Teoria de Aprendizagem para a Era Digital*. 2024. Disponível em: <https://humana.social/conectivismo-uma-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital/>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- SKINNER, B. F. *Science and Human Behavior*. Macmillan. 1953.
- SKINNER, B. F. *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts. 1968.
- STRECK, L. L. Hermenêutica jurídica e(m) crise. São Paulo: Saraiva, 2018.
- YGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978.
- WATSON, J. B. *Psychology as the Behaviorist Views It*. Psychological Review, v.20, n.2. 1913.
- Enviado em 30/04/2025
Enviado em 15/06/2025

ESPAÇO VIVIDO E ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO CONHECIMENTO A PARTIR DA REALIDADE DO ALUNO

Lucas Santos Daniel⁸

Resumo

O ensino de Geografia tem sido associado a uma abordagem conteudista, fragmentada e descontextualizada da realidade do aluno. Nesse sentido, o presente artigo discute a importância de inserir o espaço vivido no ensino de Geografia, ressaltando como as experiências individuais e coletivas moldam a percepção e o uso do espaço. Através de um percurso metodológico, o qual foi composto por revisão de literatura, pretendeu-se demonstrar que uma Geografia escolar significativa deve ultrapassar os limites da sala de aula, em que a disciplina esteja atribuída a uma dinâmica que envolve os conteúdos programáticos e os aspectos reais que cercam os alunos. Assim, comprehende-se que a Geografia não deve ser apenas um campo de conhecimento descritivo, mas um meio para que os alunos comprehendam as relações socioterritoriais e as contradições de classe presentes em seu cotidiano.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia; Geografia Significativa; Espaço vivido.

Resumen

La enseñanza de la Geografía ha estado asociada a un enfoque conteudista, fragmentado y descontextualizado de la realidad del alumno. En este sentido, el presente artículo discute la importancia de insertar el espacio vivido en la enseñanza de la Geografía, resaltando cómo las experiencias individuales y colectivas moldean la percepción y el uso del espacio. A través de un recorrido metodológico, compuesto por una revisión de la literatura, se pretende demostrar que una Geografía escolar significativa debe superar los límites del aula, donde la disciplina esté vinculada a una dinámica que integre los contenidos programáticos y los aspectos reales que rodean a los alumnos. Así, se entiende que la Geografía no debe ser solo un campo de conocimiento descriptivo, sino un medio para que los alumnos comprendan las relaciones socioterritoriales y las contradicciones de clase presentes en su vida cotidiana.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía; Geografía Significativa; Espacio vivido.

Introdução

O ensino de Geografia, ao longo da história, tem sido frequentemente associado a uma abordagem conteudista, na qual a transmissão de informações sobre relevo, clima, territórios e mapas ocorre de forma fragmentada e descontextualizada da realidade dos estudantes. Sob esse ponto de vista, Afonso e Armond (2009) colocam em destaque que, na educação básica, os conteúdos relacionados à disciplina geográfica são expostos de maneira precarizada, visto a irrelevância atribuída a muitos professores à disciplina.

No entanto, devido a metodologias tradicionais e descritivas, a Geografia tem sido rejeitada por muitos alunos. Sendo assim, Moreira (2010) destaca que por um longo tempo a Geografia tornou-se reconhecida por ser uma disciplina engajada apenas em observar a paisagem e o que há nela, colocando sobre a Geografia um fundamento teórico, geométrico e sem forma.

⁸ Estudante de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista na mesma instituição desenvolvendo pesquisas sobre educação e ensino de Geografia, com foco na importância do diálogo entre a escola e a realidade dos alunos.

Ocorre que, a Geografia escolar deve ir além da simples memorização de conceitos e classificações, buscando promover uma compreensão crítica e significativa do espaço vivido.

Dessa forma, torna-se essencial aproximar o ensino geográfico do cotidiano dos alunos, possibilitando que eles reconheçam a Geografia não apenas como um conhecimento acadêmico, mas como uma ferramenta para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Nascimento (2024) destaca que os futuros professores precisam ser preparados para refletir sobre o que está acontecendo na sociedade e ter a capacidade de atuar de forma crítica e consciente, não apenas com base em teorias acadêmicas, mas também com uma visão mais abrangente e analítica dos problemas ao seu redor.

Nesse sentido, este trabalho busca discutir a importância de inserir o espaço vivido no ensino de Geografia, ressaltando como as experiências individuais e coletivas moldam a percepção e o uso do espaço. Assim, Daniel (2025) destaca que Geografia deve ser uma ferramenta para o aluno desenvolver uma visão mais crítica e profunda sobre o mundo ao seu redor, ajudando-o a entender o espaço e as relações que nele ocorrem, tanto sociais quanto naturais.

Além disso, destaca-se a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de formar cidadãos conscientes das dinâmicas socioespaciais que estruturam a sociedade. Assim, através da revisão bibliográfica, que compôs o percurso metodológico deste trabalho, pretende-se demonstrar que uma Geografia escolar significativa deve ultrapassar os limites da sala de aula, tornando-se um instrumento de compreensão e transformação do espaço geográfico.

Espaço vivido no ensino da geografia

A Geografia, enquanto uma ciência do espaço, deve buscar o desenvolvimento da compreensão das experiências individuais e coletivas que moldam a forma como o espaço é percebido e utilizado (DANIEL, 2025). Isso sugere que a educação geográfica se preocupe não apenas em organizar e categorizar o espaço de maneira rígida, mas sim em entender as relações que as pessoas e os grupos estabelecem com o ambiente onde vivem. Dessa maneira, entende-se a necessidade de a centralidade da disciplina não estar somente na criação de classificações ou teorias universais, mas na compreensão das experiências individuais e coletivas que moldam a geometria espacial e suas relações intrínsecas.

Essa análise permite a reflexão de que a verdadeira Geografia não é aquela que está presente apenas no material didático, mas também que pode ser vista no dia a dia dos alunos. Kaercher (1997) destaca que a essência geográfica está em nosso cotidiano, isto é, pode ser percebida através do espaço e as relações que nele ocorrem, destacando que é possível “fazer geografia” diariamente.

[...] os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (Kaercher, 1997, p.74)

Nesse sentido, a Geografia escolar deve estar atribuída a uma dinâmica que envolve os conteúdos programáticos, que são responsabilidade da disciplina, mas também os aspectos reais que cercam os alunos. Cavalcanti (2002, p. 130) coloca em destaque que “(...) a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em função, ainda, da cultura da escola (...).” Sob esse ponto de vista, Silva (2024, p. 17) ressalta que essa metodologia de ensino contribui para que os estudantes se tornem “(...) agentes ativos que questionam, lutam, e refletem sobre sua realidade urbana que estão inseridos (...).

Criar relações entre os conteúdos didáticos e o cotidiano dos alunos, se trata de contribuir para que a Geografia escolar se torne uma disciplina da realidade, isto é, que ultrapasse os muros

escolares e tenha a capacidade de ser vista e aplicada no dia a dia. Sendo assim, quando docente promove essa relação entre o espaço vivido do aluno e os conteúdos programáticos, corrobora para a construção uma ciência que busca interpretar como cada sociedade constrói e vivencia o seu território, em vez de apenas sistematizar características físicas ou sociais de maneira generalista.

Assim, entende-se que o espaço vivido do aluno é uma fonte inesgotável de promover a compreensão dos conteúdos geográficos. Cavalcanti (2002) ressalta que os conceitos da Geografia estão presentes nas atividades diárias, e a partir dela os discentes e docentes podem construir a geografia. Desse modo, segundo Daniel (2025, p. 8), embora rejeitadas, as atividades cotidianas se apresentam como significativas produtoras geográficas, visto que, através delas, os discentes conseguem “(...) os estudantes conseguem produzir espaços, construir lugares e delimitar seus territórios (...)”.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. (Cavalcanti, 2002, p. 130)

Educação geográfica significativa

Nascimento e Silva (2025) salientam que, partindo de uma reflexão da ação humana e a geografia espacial, torna-se notório que uma padronização hegemônica constitui a sociedade e até o tempo presente traz consequências para as relações presentes no corpo social. A globalização, como um dessas ferramentas, colocou sobre a sociedade uma hegemonização cultural, a “(...) qual as culturas perdem suas características distintas, tornando-se cada vez mais similares umas às outras (...)” (DANIEL, 2025, p. 2). Impactando não apenas a cultura, a Geografia, inserida ao contexto educacional, tem convivido essa problemática, tornando-se mais visível quando se olha para os materiais didáticos e observa-se uma uniformização dos conteúdos, contribuindo para a perca das singularidades de cada espaço.

Cavalcanti (2002) ressalta que a educação geográfica, diante desses desafios impostos pela globalização, deve se posicionar como um instrumento significativo e de combate contra essa homogeneização. A Geografia escolar deve se tornar uma contribuinte da valorização local, ou seja, colocar em destaque os aspectos geográficos locais e que pertencem a realidade do aluno, para que se torne uma disciplina significativa. Nesse sentido, Daniel (2025, p. 2) coloca em destaque que a Geografia escolar deve servir não apenas como uma disciplina que apresenta as formas, isto é, repasse informações relacionadas as dinâmicas de relevo, clima, sociais e outras, mas “(...) deve possuir um caráter de interpretação, análise e compreensão da realidade (...)”.

A Geografia, enquanto uma área de estudo repassada nas escolas, deve contribuirativamente para a formação de cidadãos engajados e compromissados com as questões sociais e ambientais. A esse respeito, Macêdo (2015) coloca em ênfase que a disciplina não deve apenas se responsabilizar por repassar os conteúdos que estão presentes nos conteúdos programáticos, porém formar o estudante para que comprehenda realidade na qual está situado. Sob essa lógica, entende-se que a Geografia significativa não está compromissada com uma educação tradicional e que se importa em repassar apenas as formas, mas em contribuir para a formação da identidade cidadã, a qual busca desenvolver o aluno para lidar com as questões presentes em seu espaço geográfico e a lutar contra as desigualdades presentes nele.

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados por eles aos diversos temas trabalhados em

sala de aula, considerando sua experiência vivida; e também implica a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; implica, além disso, trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional. (Cavalcanti, 2011, p. 201)

Assim, entende-se que para a Geografia assumir um papel significativo, esta deve caminhar de maneira paralela à realidade do aluno. Desse modo, os conteúdos que estejam atrelados à disciplina devem possuir a capacidade serem praticados no dia a dia do aluno, em que o aluno consiga “(...) perceber o conhecimento como algo que pode ser sistematizado e utilizado em sua vida fora da escola (...)” (DANIEL, 2025, p. 6).

Nesse sentido, quando envolvemos os conteúdos relacionados às dinâmicas naturais do planeta (teórico) e à realidade do discente (prática), contribuímos para que a disciplina geográfica se torne amplamente significativa. (...) Para isso, é fundamental que os alunos apliquem os conteúdos abordados em sala de aula na sociedade. (Daniel, 2025, p. 6)

Dessa maneira, como sistematizado acima, só é possível a Geografia escolar se tornar significativa quando estiver compromissada em contribuir para a formação cidadã do estudante e a desenvolvê-lo para atuar de maneira crítica e política na sociedade. Ocorre que, para que isso ocorra, é fundamental que os conteúdos apresentados em sala de aula sejam aplicáveis no cotidiano do discente, para que ele se reconheça como pertencente ao lugar onde está localizado.

A geografia crítica e a formação cidadã

Quando a Geografia é ensinada de forma contextualizada à realidade do estudante, ela contribui para a formação social do indivíduo, corroborando para a construção de sua percepção crítica das formas e dinâmicas presentes no espaço que o cerca (SILVA, 2024). Sob esse ponto de vista, isso está diretamente ligado ao pensamento da Geografia Crítica, pois incentiva uma percepção crítica da organização do espaço, levando o estudante a questionar desigualdades socioespaciais, processos de urbanização excludente, impactos ambientais e políticas públicas.

Quando, em sala de aula, o docente busca a constituição de uma Geografia que busca ser significativa, sobretudo incluindo a realidade do aluno nos seus métodos e conteúdos didáticos, esse está desenvolvendo uma abordagem que busca compreender o espaço geográfico como produto das relações sociais, políticas e econômicas, indo além da descrição dos fenômenos, incentivando o questionamento das estruturas que moldam o espaço. Dessa maneira, em concordância Moraes (1984) observa-se a necessidade de um ensino geográfico que relate teoria e prática, permitindo que os alunos comprehendam seu próprio espaço e os processos que o estruturam.

Entender o papel da educação na formação do indivíduo é fundamental, pois esta é capaz de permitir que o aluno crie autonomia sobre si. Desse modo, quando isso é aplicado sobre a educação geográfica escolar, comprehende-se que através de uma Geografia, a qual esteja atrelada a uma metodologia crítica e reflexiva, os alunos possam entender as dinâmicas do espaço que frequentam e como se dão as relações políticas, sociais e naturais nele.

Promover consciência crítica, por meio da educação geográfica, trata-se de corroborar para a formação de não apenas um aluno, mas de um cidadão capaz de resistir perante as opressões e retaliações presentes no espaço geográfico. Sob esse ponto de vista, Freire (1996) reflete que a verdadeira educação é aquela que promove autonomia ao aluno, ou seja, a educação deve ir além da simples memorização de conteúdos, ela deve permitir que os alunos questionem sua realidade e atuem sobre ela. Para o autor, aprender não é apenas absorver informações, mas entender o mundo de forma crítica e agir para transformá-lo.

Callai (2012) salienta que a disciplina da Geografia deve corroborar para que o aluno consiga analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos. Assim, entende-se a necessidade do estudante não apenas aprender, mas poder aplicar o conhecimento geográfico escolar, pois o mesmo permitirá entender as ações antrópicas, naturais e suas interações, compreendendo como as relações de poder permeiam o seu redor. Além disso, a verdadeira educação não aquela que está retida apenas na capacidade de transmissão do professor, mas no desenvolvimento de um espaço no qual os pilares fundamentais sejam a transformação e o desenvolvimento pessoal de todos os indivíduos (HOOKS, 2013). Ensinar Geografia deve contribuir para que os estudantes se desenvolvam enquanto cidadão, isto é, se desenvolva quanto a um agente político em seu espaço vivido, buscando sobre o entendimento crítico das coisas que ocorrem na sua volta.

Torna-se possível compreender a capacidade transformadora que possui o ensino da Geografia, visto que esta tem a possibilidade de permitir o aluno a engajar-se como um cidadão ativo em meio ao caos social dos tempos atuais. A Geografia tem um grande potencial transformador porque está diretamente ligada à realidade vivida pelos indivíduos. Essa conexão com o mundo concreto permite que a Geografia ajude os estudantes a interpretar criticamente sua própria realidade, incentivando uma postura reflexiva e questionadora. Além disso, a Geografia não deve ser apenas um campo de conhecimento descritivo, mas um meio para que os alunos compreendam as relações socioterritoriais e as contradições de classe presentes em seu cotidiano (CAMACHO, 2011).

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que a Geografia escolar necessita de uma abordagem mais significativa, que vá além da simples transmissão de conteúdos e classificações. Nesse sentido, buscou-se, através do presente artigo, abordar o espaço vivido como uma ferramenta de tornar o ensino da Geografia mais próximo do estudante, de modo que ele enxergue o que foi estudado em sala no seu cotidiano. A disciplina deve se comprometer em integrar o conhecimento acadêmico à realidade dos estudantes, permitindo que estes compreendam e interajam de forma crítica com o espaço geográfico em que estão inseridos.

Dessa maneira, a abordagem crítica e reflexiva da Geografia possibilita a compreensão dos fenômenos socioespaciais e naturais de forma interligada, permitindo que alunos desenvolvam um olhar mais atento sobre as dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e políticas que os cercam. O ensino geográfico deve atuar como um instrumento para a formação cidadã, promovendo o pensamento crítico e incentivando o protagonismo dos estudantes na sociedade.

Por fim, a Geografia que se ensina nas escolas deve ultrapassar os muros da sala de aula e assumir um papel transformador, auxiliando na compreensão e na intervenção no espaço vivido. Creer-se que, por meio disto, o ensino geográfico contribua efetivamente para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e preparados para atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- CALLAI, H. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. e MUNHOZ, G. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã, 2012, p. 73 - 88.
- CAMACHO, R. S. A geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percurso**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002.
- DANIEL, L. S. **O ensino da Geografia Física a partir da realidade vivida pelo estudante**. In: PACHECO, J. T. R.; PACHECO, M. Z. (orgs.). **A Geografia: compreendendo as interações naturais e sociais na transformação do espaço terrestre**. 1º ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2025.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas.** 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, b. **Ensinar a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2^a ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 1997
- MACÊDO, H. C. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 152-165, jul./dez., 2015.
- MORAES, A. C. R. **Geografia, pequena história crítica.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- NASCIMENTO, G. C.; SILVA, D. L. . Muros que contam histórias: a pixação e Geografia Urbana no centro do Rio De Janeiro. In: Congresso Nacional de Ciências Sociais e Humanas (I CONCIS), 1, 2025, Natal. **Anais [...]** Natal: Editora Scienceduc, 2024. p. 1-17. <https://zenodo.org/records/14756925>
- SILVA, D. L. Pensando a cidade a partir do espaço vivido: contribuições da educação geográfica para entender os impactos ambientais In: Anais do XVIII Simpósio Nacional de Geografia Urbana (SIMPURB). **Anais...** Niterói: 2024. Disponível em: https://www.sisgeenco.com.br/anais/simpurb/2024/arquivos/GT8_COM_217_566_20240802074339.pdf Acesso em: 05 de fev. de 2025.
- NASCIMENTO, G. C. A Interdisciplinaridade entre Geografia e Literatura: um olhar crítico para a formação docente. **Ensaios de Geografia**, v. 10, n. 23, p. e102319, 26 set. 2024.
- CAVALCANTI, L. S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. In: IX Encontro nacional da ANPEGE, 9, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.
- AFONSO, A. E.; ARMOND, N. B. Reflexões Sobre o Ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio. In: Encontro nacional de prática de ensino de Geografia – ENPEG. 10. 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoesanice.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.
- MOREIRA, R. **O que é Geografia.** 2^a ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

CARTOGRAFANDO MEU FUTURO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEM 01 DE PLANALTINA DISTRITO FEDERAL

Marcos Vinicius Santos Dourado⁹

Resumo

O trabalho teve o objetivo de criar um mapa sobre as universidades do contexto do lugar dos estudantes. Em relação a metodologia, foi dividida em 3 partes. Uma aula expositiva inicial para apresentação das unidades de ensino superior situadas dentro da Geografia de Planaltina; em seguida foi feita uma lista com três opções de cursos e pôr fim a elaboração do mapa. Ao final, observamos que a atividade foi de grande impacto. Esses dados foram passados pelos estudantes na roda de conversa realizada que eles destacaram as informações obtidas e o reconhecimento de seu lugar no que tange o acesso ao nível superior.

Palavras chave: Cartografia; Projeto de Vida, Universidades.

Abstract

The objective of this work was to create a map of universities in the context of the students' place. Regarding the methodology, it was divided into three parts. An initial lecture to present the higher education units located within the Geography of Planaltina; then a list of three course options was made and the map was created. At the end, we observed that the activity had a great impact. This data was shared by the students in the conversation circle, where they highlighted the information obtained and the recognition of their place in terms of access to higher education.

Keywords: Cartography; Life Project; Universities.

Introdução

Em um contexto de se aprimorar e buscar novas práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem dos alunos e auxiliem nos processos de escolha profissional e pessoal com foco na organização e no planejamento, esse trabalho tem por objetivo criar um mapa sobre as universidades mais próximas de Planaltina Distrito Federal (DF) em seus variados contextos: econômico, transporte, formas de acesso. O público alvo dessa ação foram alunos de 1^a e 2^a séries do ensino médio do componente Projeto de Vida. Foi identificado por meio de conversas nas aulas iniciais do ano letivo que estes estudantes tinham pouco conhecimento a respeito de formas de acesso e de universidades, faculdades e cursos de nível superior, eles não tinham conhecimento sobre o lugar em que vivem, no caso a própria a cidade de Planaltina. A partir da pesquisa-ação foi realizada uma prática pedagógica para a formatação do mapa em que partimos de uma aula expositiva onde foram apresentadas as universidades próximas a cidade. Em seguida a turma foi dividida em grupos e eles então realizaram uma lista com 3 opções de cursos e universidades e por último foi confeccionado o mapa baseado nas descrições realizadas pelos estudantes.

Cartografia, mapas e projeto de vida: um marco conceitual

Segundo o pesquisador Joly, “a Cartografia é arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar os mapas” (JOLY, 2013, p.7). É uma ação que acompanha o processo de evolução das técnicas do homem onde prima a habilidade artística do homem nesse trabalho que registra e representa o espaço geográfico bem como as ações do homem. Conforme Joly define o conceito cartografia:

9 Cursando Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO) pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Geografia. Professor de Geografia da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF).

(...) compreende o conjunto dos estudos das operações científicas, artísticas e técnicas que intervêm a partir dos resultados de observações diretas ou da exploração de uma documentação em vista da elaboração e do estabelecimento de mapas, planos e outros modos de expressão, assim como de sua utilização (JOLY, 2013, p.8).

A Cartografia traz um conjunto de habilidades que são inerentes para se atingir o objetivo final que é a confecção do mapa em si. Essas habilidades se equivalem em termos de importância no processo e trabalham de forma conjunta para um bom produto final, ou seja, um mapa.

Um mapa para Joly, “é uma representação plana, simplificada de toda ou parte da superfície terrestre, numa relação de similitude denominada escala” (JOLY, 2013, p.7). Os mapas registram as transformações humanas promovidas no espaço geográfico através dos tempos. Ele nunca é uma representação fiel, pois é carregada de subjetividade de quem o confecciona.

Para Fonseca, “o mapa desde sempre, é uma produção humana complexa” (FONSECA, 2013, p.41). Ele é importante para várias atividades humanas, tendo várias funções e resultados múltiplos em nossa sociedade. Desde um simples reconhecimento de áreas até uma gigantesca obra de engenharia. Todas essas ações necessitam de um mapa.

Seeman afirma que:

(...) no Brasil, muitas pessoas ainda associam mapas com as suas “experiências traumáticas” nas aulas de Geografia, as quais consistiam em decorar os nomes de países, rios e montanhas e indicar as suas posições com o dedo sem compreender os mapas com um recurso fantástico de comunicação e expressão (SEEMAN, 2021, p.163).

Tendo como base esse pensamento de Seeman esse trabalho buscou uma ação interdisciplinar com o componente curricular do Projeto de Vida trazendo uma ressignificação dos mapas para esse grupo de estudantes.

O componente curricular Projeto de Vida é parte do itinerário formativo do ensino médio e tem como objetivo, segundo o caderno orientador O Projeto de Vida é:

(...) considerado como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018). Diante disso, a prática pedagógica de Projeto de Vida deve orientar-se pela vivência e experimentação de ações voltadas para a realização de planos, sonhos e projetos pessoais e coletivos, respeitando o tempo de desenvolvimento e amadurecimento emocional, cognitivo e social de cada estudante (SEDF, 2023, p.11).

O Projeto de Vida de atuar nas dimensões pessoal, profissional, social e organizacional dos estudantes. O professor tem a função de mediar esse desenvolvimento por meio de práticas que estimulem uma reflexão e uma posterior ação interventiva dos alunos para alcançar a autonomia em sua vida por meio da organização e do planejamento.

Para Damon, um Projeto Vital é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2013, p.53). Nesse sentido buscamos realizar uma prática pedagógica com os estudantes para apresentar-lhes algumas universidades próximas a Planaltina (DF).

O trabalho foi desenvolvido com turmas da 1^a e 2^a séries do ensino médio, nas aulas de Projeto de Vida. Para Araújo:

(...) essas condições potencializam a construção de projetos de vida pelos alunos na medida em que existe a intenção de estabelecer relações entre projeto de Vida individuais que envolvem interesses, necessidades, pensamentos e sentimentos de cada pessoa que faz parte do processo educativo e as perspectivas coletivas (ARAÚJO, 2020, p.104).

Assim, podemos relacionar o trabalho da Cartografia no contexto do Projeto de Vida, onde o processo de mapear serve como uma ação pedagógica de potencializar o desenvolvimento das várias competências e habilidades dentro das dimensões desenvolvidas durante as aulas. Para tanto vamos a metodologia estabelecida.

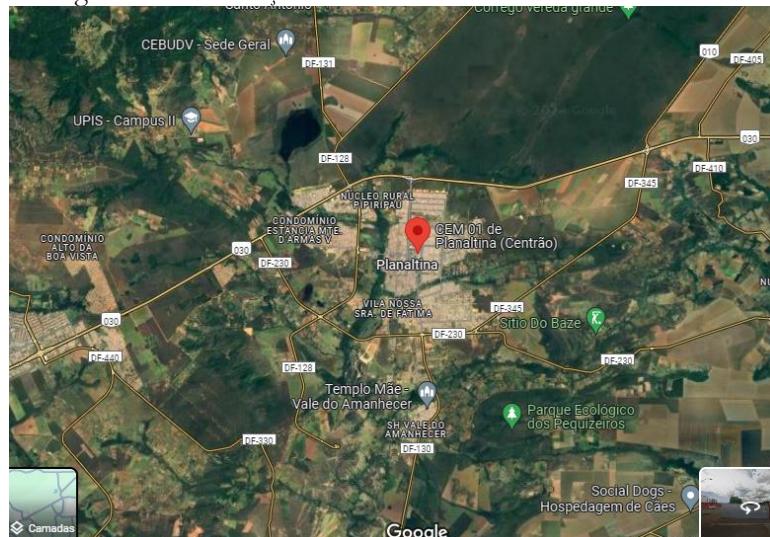
Metodología

A ideia de se desenvolver essa ação se deu pelo pouco conhecimento que os estudantes têm após saírem do ensino fundamental sobre as universidades e o ensino superior. O intuito de apresentar as unidades de ensino e explicar também as formas de acesso podem ajudar aos estudantes tanto da 1^a como das 2^a séries a elaboração do seu Projeto de Vida no que tange a sua formação enquanto cidadão e também no campo do trabalho.

O Objetivo foi de criar um mapa com as universidades e cursos superiores do contexto geográfico dos estudantes da 1^a e 2^a séries de Planaltina (DF), mais especificamente do CEM 01.

Sobre a localização geográfica da unidade escolar, o Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina fica localizada na Região Administrativa de Planaltina e localiza-se na região nordeste do Distrito Federal

Figura 01: Localização do CEM 01 de Planaltina



Autoria própria (2024).

O desenvolvimento do trabalho foi feito em três passos. O primeiro foi descrever por meio de uma aula expositiva, figura 2, as principais universidades públicas e particulares do contexto geográfico de Planaltina (DF). Essa parte teve como base as habilidades do Caderno Orientador do Projeto de Vida da Dimensão Profissional onde subscreve analisar aptidões e interesses, para associá-las a possíveis percursos acadêmicos e projetos profissionais (SEDF, 2023, p.50),

Figura 2: Aula expositiva



Autoria própria.

O segundo passo foi: Elaborar e orientar os alunos a indicarem 3 opções de cursos e universidades a serem cursados no futuro (figura 3). Essa parte teve como base as seguintes habilidades do caderno orientador: Na dimensão social a habilidade desenvolvida: “Explorar formas de trabalho colaborativo e participativo em grupos, organizando ações de empreendedorismo social” (SEDF, 2023, p.50). Na dimensão pessoal também foi desenvolvida a habilidade de “planejar o que se deseja para os próximos passos do seu projeto de vida, considerando interesses, necessidades e contextos, a fim de gerar resultados e impactos propositivos na própria vida e autor realização” (SEDF, 2023, p.48).

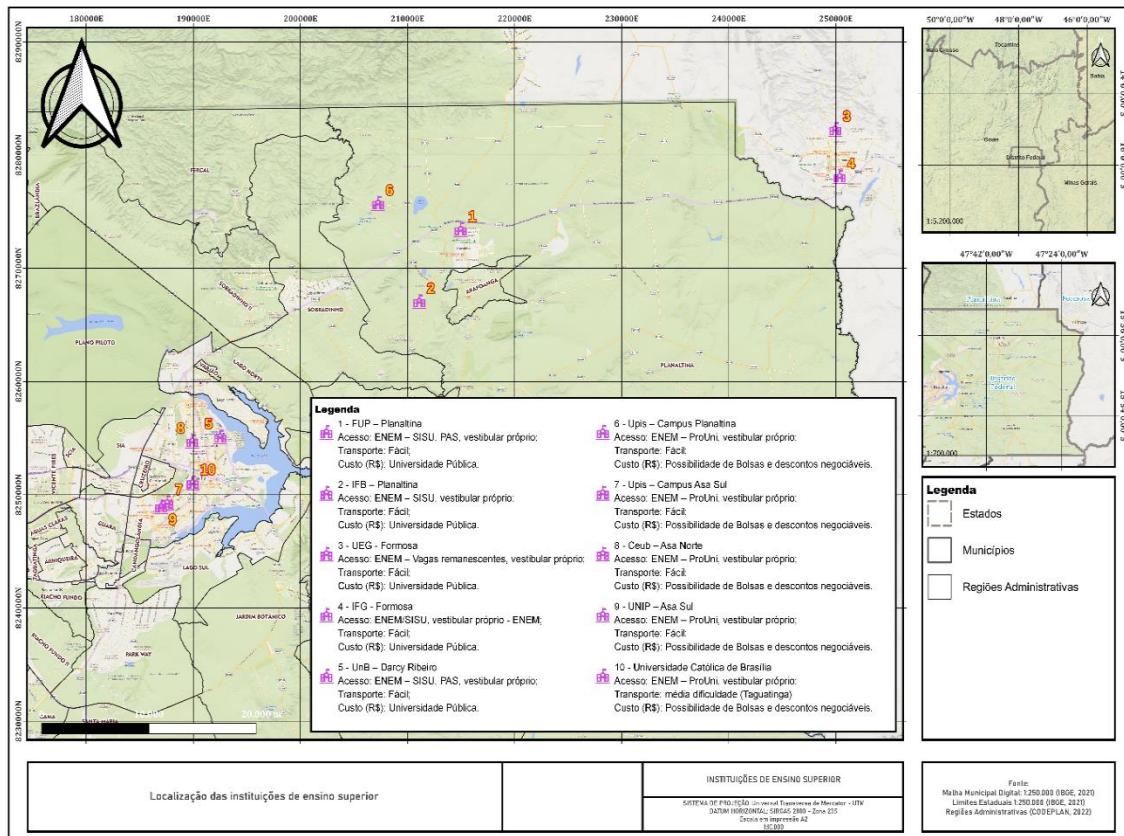
Figura 03: mural com os cursos superiores mais destacados pelos estudantes



Autor: PORTO, V.; DOURADO, M. (2023)

O terceiro passo do trabalho foi criar um mapa com a descrição das universidades apresentadas e mais destacadas pelos alunos (figura 4). Essa ação foi baseada no desenvolvimento das habilidades do caderno orientador das dimensões organizacional e profissional: “Producir parâmetros de avaliação, acompanhamento e reelaboração das metas, objetivos e resultados esperados para seu projeto de vida, tendo como referência seu contexto de vivências e aprendizagens” (SEDF, 2023, p.48). E, “produzir mapas de cenários e de possibilidades do mundo do trabalho a fim de gerar dados que sustentem decisões para construção da carreira (SEDF, 2023, p.48)”. Em suma, o procedimento de trabalhar inicialmente de forma expositiva, foi importante para obter mais informações sobre as universidades e faculdades para os alunos que, assim puderam elaborar a lista das opções de cursos de nível superior de sua escolha que culminou na produção do mapa com as universidades e faculdades destacadas por eles no contexto de Planaltina. Sendo assim vamos a apresentação dos dados encontrados.

Figura 4: Mapa com as universidades e faculdades destacadas



AUTORES: OLIVEIRA, E.; DOURADO, M. (2024).

Apresentação e discussão dos dados

Após a realização da atividade proposta foi feita uma avaliação com os estudantes participantes por meio de uma roda de conversa afim de perceber quais os impactos gerados após o desenvolvimento do trabalho em si. Para tanto destacamos algumas falas que destacam como foi a participação deles no trabalho.

Uma estudante destacou que “foi útil para conhecimento das unidades educacionais apresentadas”. De fato, muitos alunos não tinham conhecimento de boa parte das universidades apresentadas. Neste mesmo intuito outro aluno destacou que: “Termos em mente o que queremos cursar futuramente”. No desenvolvimento do trabalho foram feitas várias perguntas sobre as universidades apresentadas, o que mostra o interesse deles na temática.

Outro também destacou: “conhecer qual delas nos oferece a profissão desejada para exercer”. Muitos tinham uma ideia de qual profissão querem ou almejam, mas não sabiam onde seria possível, ou qual curso fazer para conseguir chegar a profissão.

Uma outra fala importante foi: “Importante conhecer-las e também cursarmos, para ter um ensino superior completo onde ajudará no mercado de trabalho futuramente”. Aqui podemos destacar a reflexão desta estudante na dimensão social e profissional, fazendo com que este estudante amplie seu horizonte nestas dimensões de sua vida.

Foi apontado por uma aluna que “é necessária conhecermos para saber qual delas fica mais acessível, principalmente em relação a distância”. Aqui conseguimos relacionar as dimensões

profissional, organizacional e pessoal, onde o aluno pode analisar diante do seu contexto e de seu lugar as possíveis alternativas que cabem dentro de sua realidade. Neste mesmo preceito um outro apontamento foi: “Saber qual delas podemos nos identificar ou não”. Essa parte é de grande potencial para que os estudantes trabalhem o seu projeto de vida e estabeleçam relações de seu lugar com o mundo.

Para finalizar a apresentação dos dados, o último apontamento feito pelos alunos foi que “Após conhecê-las muitos podem ter mudado de ideia em relação a quem não deseja cursar algo”. Essa fala é importante pois destaca que alguns refletiram ou mesmo mudaram seu projeto após a realização do trabalho sobre as universidades, ou seja, a prática pedagógica teve um impacto positivo na vida deles durante as aulas. A partir da metodologia desenvolvida, com a aula expositiva apresentando as universidades e faculdades do contexto geográfico de Planaltina; a elaboração da lista de opções de cursos de sua escolha e pôr fim a confecção dos mapas, os estudantes puderam conhecer o seu lugar e assim mapear as unidades de ensino superior que podem lhe servir na continuidade do seu Projeto de Vida em se tratando da organização e do planejamento de futuro. Gerando uma ação potente de cunho pedagógico nas aulas desenvolvidas.

Considerações finais

Práticas pedagógicas que envolvam o futuro dos estudantes são atividades sensíveis que exigem uma boa percepção dos professores diante do público alvo da ação estabelecida. O projeto de vida visa o trabalho pedagógico diante de várias dimensões da vida como as dimensões: pessoal, social, profissional e organizacional. Após o desenvolvimento do trabalho se observou que teve grande impacto na vida deles, pois alguns firmaram seus objetivos, outros reconheceram estes caminhos antes desconhecidos e alguns mudaram rotas pois ao ampliar os horizontes de sua visão viram que o caminho era outro. Dentro de uma perspectiva histórico – crítica esse é o objetivo de qualquer prática pedagógica e assim esse objetivo foi alcançado diante desse trabalho desenvolvido. Para mim foi de grande valia, tendo em vista que os estudantes se engajaram na proposta e participar destas descobertas dos alunos foi recompensador pois pude participar de um momento ímpar na vida dos estudantes que é auxiliar nas escolhas de futuro, na organização e no planejamento, estabelecendo pontes e ampliando horizontes de conhecimento. Para futuros trabalhos podemos aprofundar a discussão sobre como fazer essa transição dos estudantes do ensino médio para superior de forma a atenuar por meio de várias metodologias, inclusive a construção de mapas, os impactos negativos que ocorrem como a desistência no próprio ensino médio ou o desânimo de buscar uma formação superior. Demonstrar possibilidades de cursos próximos a seu local de origem e mostrar possibilidades para seu futuro no que tange as profissões além de causar pertencimento e reconhecimento de seu lugar e o mundo vivido.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses, F. **Projeto de Vida; fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**/Ulisses F. Araújo, Valéria Arantes, Viviane Pinheiro. 1.ed. Summus, São Paulo, 2020;
- DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. Tradução Jacqueline Valpassos. Summus, São Paulo, 2009;
- FONSECA, Fernanda Padovesi. **Cartografia**. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2013;
- JOLY, Fernand. **A Cartografia**. Papirus, Campinas, 2021;
- SEDF, Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto de Vida – Caderno Orientador**. Brasília, 2023;
- SEEMANN, Jorn. Entre usos e abusos nos mapas da internet. In: ALMEIDA, Rosangela, Doin. **Novos rumos da cartografia escolar**. Contexto, São Paulo, 2021.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

PANDEMIA DA COVID-19, PODER DE POLÍCIA E JUDICIÁRIO

Mateus Magalhães da Silva¹⁰
Heloisa Teixeira Domingues¹¹
Kelvi Faria Pereira¹²

Resumo

No início de 2020 a OMS declarou que o surto da covid-19 já poderia ser considerado como uma pandemia, tendo em vista que passou a ser um problema de transmissão da doença a nível mundial. O objetivo deste trabalho é discutir acerca da pandemia da covid-19, Poder de Polícia do Estado com breves considerações teóricas a respeito e decisões judiciais diante de demandas cotidianas de cidadãos. A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica e método dialético. Para a criação do arcabouço teórico, selecionou-se bibliografias que falavam a respeito dos assuntos. A fim da aplicação da dialeticidade, usou-se o tema da covid-19 que estava em pauta com o objetivo analisar não só uma parte dos argumentos e ações, mas analisar estes em sua totalidade diante do poder de polícia do Estado de MS. Pelas decisões judiciais analisadas, entendeu-se que sugeriam a adaptação das estratégias de resposta à COVID-19 às realidades locais e destacou a importância de considerar as especificidades e desigualdades existentes na atuação do Estado de MS frente à pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Covid-19. Poder de Polícia. Sociedade.

Abstract

At the beginning of 2020, the WHO declared that the covid-19 outbreak could already be considered a pandemic, given that it has become a worldwide disease transmission problem. The aim of this paper is to discuss the covid-19 pandemic, the State's police power, with brief theoretical considerations on the subject and court decisions in the face of everyday demands from citizens. The methodology used was a literature review and the dialectical method. In order to create the theoretical framework, bibliographies were selected that spoke about the subjects. In order to apply dialectic, the theme of covid-19 was used to analyze not only a part of the arguments and actions, but to analyze them in their entirety in the face of the police power of the State of Mato Grosso do Sul. From the court decisions analyzed, it was understood that they suggested adapting COVID-19 response strategies to local realities and highlighted the importance of considering the specificities and inequalities existing in the actions of the State of Mato Grosso do Sul in the face of the Covid-19 pandemic.

Keywords: Covid-19. Police power. Society.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo explorar a pandemia da COVID-19, o Poder de Polícia do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e as decisões judiciais do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), além de fazer breves considerações sobre as consequências para a sociedade. A partir dos primeiros casos do novo coronavírus (COVID-19) na China e a subsequente declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que o vírus estava se espalhando para outros países, até ser

¹⁰ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS). Pós-graduado em Direito (lato sensu). Graduado em Direito pela UEMS.

¹¹ Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Escrevente Substituta - 3 Serviço Notarial e Tabelionato de Protestos de Paranaíba/MS.

¹² Estudante de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Integrante do projeto de iniciação científica internacional chamado "Intolerância religiosa, violência e prejuízos materiais e imateriais aos indígenas: estudo comparativo entre Brasil e Argentina". Monitor na Disciplina de "Direito Civil - Parte Geral"

reconhecida como uma pandemia, os estados, especialmente o Brasil, tiveram que criar diversos decretos (cada ente federativo de acordo com sua realidade) para proteger a coletividade e evitar mortes.

Com a pandemia e a necessidade de decretos nos entes federativos no Brasil, surgiram questionamentos sobre a legitimidade das restrições impostas, como a proibição de sair de casa. No início da pandemia, muitas pessoas criticavam que o Estado não tinha o direito de restringir a liberdade de ir e vir dos cidadãos, gerando debates tanto nas redes sociais quanto presencialmente sobre a legitimidade dessas ações.

Além disso, houve problemas de competência sobre quem poderia regulamentar certas medidas durante a pandemia. Muitas pessoas com reservas financeiras podiam se isolar em casa, enquanto outras, sem essa opção, precisavam trabalhar e não conseguiam cumprir as medidas de segurança contra a COVID-19.

O Estado, diante da pandemia, teve que exercer seu poder de polícia para seguir as recomendações globais e nacionais, o que inicialmente não foi fácil, como será discutido na seção três.

A metodologia utilizada incluiu revisão bibliográfica e método dialético. Para construir a base teórica, os autores selecionaram bibliografias relevantes sobre os temas abordados. O método dialético foi aplicado ao tema da COVID-19, analisando não apenas partes dos argumentos e ações, mas sua totalidade.

Este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, há uma breve introdução sobre a declaração da COVID-19 como pandemia e seus impactos na sociedade. Na segunda, há uma reflexão sobre a pandemia e o exercício do poder de polícia pelo Estado. Na terceira, analisa-se o Decreto Estadual nº 15.396 de Mato Grosso do Sul (MS), promulgado para regular a pandemia da COVID-19 em 2020, bem como as decisões judiciais do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) sobre o poder de polícia e a pandemia. Por fim, são apresentadas considerações finais baseadas nos autores e nas referências utilizadas para a elaboração deste trabalho, refletindo sobre os prejuízos causados pela pandemia da COVID-19.

A pandemia da Covid-19

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que o surto de COVID-19 havia se tornado uma pandemia, dado seu caráter global e a rápida disseminação da doença (News, 2020). A COVID-19 teve origem em Wuhan, na China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, causando grandes impactos em diversas áreas da vida, incluindo a perda de muitas vidas. A definição de pandemia se aplica quando uma doença se espalha por uma grande área geográfica, afetando uma alta proporção da população (News, 2020).

Pandemias não são novidade, como exemplificado pela Gripe Espanhola de 1918, que causou 50 milhões de mortes, afetando principalmente pessoas entre 15 e 34 anos, diferente do público-alvo da COVID-19 (News, 2020). As recentes medidas sanitárias mais rígidas reacenderam debates sobre os limites do poder público em restringir atividades. Essas medidas estariam violando o direito de ir e vir e a liberdade econômica? Até que ponto o poder público pode intervir? (News, 2020).

Nas redes sociais, há relatos de pessoas multadas ou levadas à delegacia por desobedecerem ao toque de recolher. Juristas consultados pela Gazeta do Povo afirmam que a interpretação dos decretos municipais é variável, centrando-se no princípio da proporcionalidade, que busca equilibrar o direito de ir e vir com o direito à vida garantido pela Constituição (News, 2020).

Alguns argumentam que certos entes federativos estão excedendo seu poder na gestão da pandemia. Embora medidas de isolamento sejam legítimas para proteger vulneráveis, forçar jovens saudáveis a ficarem em casa pode violar seu direito de ir e vir (Malheiro Junior, 2020).

A Lei nº 13.979, de 2020, resultou em uma série de ações por Estados, Municípios e Distrito Federal. A Constituição define competências exclusivas e compartilhadas entre os entes federativos. No que tange à saúde, a competência é concorrente entre União, Estados e Distrito Federal, enquanto os Municípios legislam sobre assuntos de interesse local e podem suplementar a legislação federal e estadual (Jurídico, 2020).

A Constituição determina que a União estabeleça normas gerais, e os Estados e Municípios podem complementá-las conforme necessário (Jurídico, 2020). Um problema recorrente é a questão econômica, com muitos não respeitando as normas devido a necessidades financeiras. Alguns desrespeitam as regras para manter a economia, enquanto outros não têm acesso a recursos básicos, como água, para seguir as recomendações sanitárias (Castro, 2020).

A desigualdade social e econômica do Brasil, juntamente com sua vastidão geográfica, exacerba esses problemas. Muitos municípios carecem de infraestrutura hospitalar adequada, especialmente em regiões como o Norte, que possuem os menores índices de médicos e leitos por habitante (Castro, 2020).

Além disso, uma parte significativa da população não tem acesso a água potável, dificultando a adesão às recomendações básicas de higiene (Castro, 2020). A alta densidade populacional em domicílios também impede o distanciamento social, pois muitas pessoas dependem de empregos informais e não podem se dar ao luxo de ficar em casa (Castro, 2020).

O censo de 2010 indicou que mais de 11 milhões de pessoas vivem em favelas no Brasil, com 22% da população do Rio de Janeiro residindo nessas áreas (Castro, 2020). A desigualdade de renda é mais acentuada na região Norte, especialmente no Amazonas, que apresenta o pior índice de concentração de renda (Castro, 2020).

Essas desigualdades afetam a resposta à COVID-19 no Brasil. Adaptar medidas de distanciamento social adotadas por países de alta renda à realidade brasileira é ineficaz. As respostas devem ser moldadas considerando as desigualdades locais e as capacidades do sistema de saúde (Castro, 2020).

Para enfrentar a pandemia de forma eficaz, é necessário utilizar agentes comunitários de saúde e redes locais. Esses agentes, que têm a confiança da comunidade e conhecem as áreas mais vulneráveis, desempenham um papel crucial na resposta à pandemia (Castro, 2020).

Reconhecer essas desigualdades e adotar estratégias específicas para os mais vulneráveis é essencial (Castro, 2020). É importante avaliar se o Estado brasileiro, em todos os níveis, está considerando essas especificidades ou se está apenas regulamentando de maneira uniforme e exercendo o poder de polícia sem discricionariedade. Para isso, é fundamental entender o que é o Poder de Polícia do Estado (Castro, 2020).

O poder de polícia no estado brasileiro

O termo "polícia" tem sua origem no grego "*politeia*", que era utilizado para descrever todas as atividades da cidade-estado (*polis*), sem qualquer relação com o sentido atual da expressão. Ao estudar o regime jurídico-administrativo ao qual a Administração Pública está submetida, é possível concluir que os dois aspectos fundamentais que o caracterizam são resumidos pelos termos

"prerrogativas" e "sujeições". As prerrogativas são concedidas à Administração para fornecer os meios necessários para garantir o exercício de suas atividades, enquanto as sujeições funcionam como limites opostos à atuação administrativa em prol dos direitos dos cidadãos. Praticamente todo o direito administrativo trata de questões em que esses dois aspectos opostos entram em tensão: a autoridade da Administração Pública e a liberdade individual (Di Pietro, 2020).

O tema do poder de polícia é um daqueles em que esses dois aspectos estão em confronto: por um lado, o cidadão deseja exercer plenamente seus direitos; por outro lado, a Administração tem o dever de condicionar o exercício desses direitos ao bem-estar coletivo, utilizando seu poder de polícia. O princípio fundamental do poder de polícia é a predominância do interesse público sobre o particular, conferindo à Administração uma posição de supremacia sobre os administrados (Di Pietro, 2020).

Com o advento do Estado Democrático de Direito, uma nova era se inicia, na qual não se tolera mais a ideia de que existam leis às quais o próprio governante não esteja sujeito. Um dos princípios fundamentais do Estado de Direito é justamente o da legalidade, no qual o próprio Estado se submete às leis por ele promulgadas (Di Pietro, 2020).

Inicialmente, o Estado de Direito se desenvolveu com base nos princípios do liberalismo, nos quais a principal preocupação era garantir ao indivíduo uma série de direitos subjetivos, incluindo a liberdade. Como resultado, qualquer interferência nessa liberdade deveria ser excepcional. A norma era o livre exercício dos direitos individuais amplamente garantidos nas Declarações Universais de Direitos, posteriormente incorporados às Constituições; a atuação do Estado era uma exceção, somente podendo limitar o exercício dos direitos individuais para garantir a ordem pública. A polícia administrativa, nesse contexto, era principalmente uma polícia de segurança. Um segundo momento se inicia quando o Estado liberal começa a transformar-se em Estado intervencionista; a sua atuação não se limita mais à segurança e passa a estender-se também à ordem econômica e social (Di Pietro, 2020).

Antes mesmo do início do século XX, os estudiosos passaram a mencionar a ideia de uma polícia geral, voltada para a segurança pública, e de polícias especiais, responsáveis por atuar em diversos setores da atividade dos particulares (Di Pietro, 2020).

O crescimento do poder de polícia ocorreu em duas direções: por um lado, passou a atuar em setores não relacionados à segurança, interferindo nas relações entre particulares que antes estavam fora do alcance do Estado; além disso, o conceito de ordem pública, anteriormente ligado apenas à segurança, passou a abranger também a ordem econômica e social, incluindo medidas relacionadas às relações de emprego, mercado de produtos essenciais, exercício de profissões, comunicações, espetáculos públicos, meio ambiente, patrimônio histórico e artístico nacional, saúde, entre outros. Por outro lado, o poder de polícia passou a permitir a imposição de obrigações de fazer, como o cultivo da terra e o aproveitamento do solo, além da venda de produtos; anteriormente, a polícia tradicional se limitava a impor obrigações de não fazer. Para alguns autores, essas medidas vão além do poder de polícia e representam um novo instrumento pelo qual o Estado intervém na propriedade visando garantir o bem comum, baseado no princípio da função social da propriedade (Di Pietro, 2020).

Tanto em obrigações negativas quanto em obrigações positivas, a pessoa que as cumpre está experimentando uma restrição em sua liberdade em prol do interesse público. Não se pode distinguir atividades estatais com conteúdo diferente quando o Estado impede um comerciante de fixar seus próprios preços (obrigação de não fazer) ou quando exige que ele coloque à venda produtos específicos estocados (obrigação de fazer).

Em ambos os casos, o Estado intervém na economia usando seu poder de polícia, sempre com o objetivo de ajustar o exercício dos direitos individuais ao bem-estar geral (Di Pietro, 2020).

De acordo com o conceito clássico, associado à concepção liberal do século XVIII, o poder de polícia compreendia a atividade estatal que restringia o exercício dos direitos individuais em prol da segurança. Por outro lado, conforme o conceito moderno adotado no direito brasileiro, o poder de polícia é a atividade do Estado que consiste em limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público. Esse interesse público abrange uma variedade de setores da sociedade, como segurança, moral, saúde, meio ambiente, defesa do consumidor, patrimônio cultural e propriedade. Daí a subdivisão da polícia administrativa em vários ramos: polícia de segurança, ambiental, sanitária, de trânsito, entre outros (Di Pietro, 2020).

No contexto do direito brasileiro, o poder de polícia é definido no artigo 78 do Código Tributário Nacional. De acordo com Di Pietro (2020), essa atribuição da administração pública visa regulamentar ou limitar direitos, interesses ou liberdades individuais para garantir o interesse público. Isso inclui aspectos relacionados à: segurança; higiene; ordem; costumes; controle da produção e mercado; atividades econômicas que requerem concessão; autorização do governo; tranquilidade pública; e o respeito à propriedade e aos direitos individuais e coletivos (Brasil, 1966).

A Administração Pública, ao exercer sua parcela do poder de polícia, tem a incumbência de regulamentar as leis e fiscalizar sua aplicação, tanto de forma preventiva (por meio de ordens, notificações, licenças ou autorizações) quanto repressiva (por meio da imposição de medidas coercitivas). O poder de polícia exercido pelo Estado pode abranger duas áreas de atuação estatal: a administrativa e a judiciária. A distinção principal geralmente apontada entre elas está no caráter preventivo da polícia administrativa e no caráter repressivo da polícia judiciária. Enquanto a primeira visa prevenir ações antissociais, a segunda busca punir os infratores (Di Pietro, 2020).

A distinção, no entanto, não é absoluta, já que a polícia administrativa pode atuar tanto de forma preventiva (por exemplo, proibindo o porte de armas ou a direção de veículos automotores) quanto de forma repressiva (como quando apreende a arma usada indevidamente ou a licença do motorista infrator). Em ambas as situações, no entanto, seu objetivo é evitar que o comportamento individual cause danos maiores à coletividade; portanto, é correto dizer que a polícia administrativa é preventiva. No entanto, ainda falta precisão ao critério, pois também é possível argumentar que a polícia judiciária, embora seja repressiva em relação ao indivíduo infrator da lei penal, também é preventiva em relação ao interesse geral, pois ao puni-lo, tenta evitar que o indivíduo cometa novamente a mesma infração (Di Pietro, 2020).

Outra distinção reside no fato de que a polícia judiciária é exclusiva de corporações especializadas (polícia civil e militar), enquanto a polícia administrativa é compartilhada entre diversos órgãos da Administração, abrangendo, além da própria polícia militar, os vários órgãos de fiscalização aos quais a lei confere essa função, como aqueles que atuam nas áreas da saúde, educação, trabalho, previdência e assistência social (Di Pietro, 2020).

Considerando o poder de polícia em sentido amplo, abrangendo as atividades do Legislativo e do Executivo, os meios pelos quais o Estado exerce esse poder incluem: atos normativos em geral, por meio dos quais a lei estabelece restrições administrativas ao exercício dos direitos e atividades individuais, criando normas gerais e abstratas aplicáveis a todas as pessoas em situações semelhantes; definição, por meio de lei, das infrações administrativas e suas sanções, bem como das medidas preventivas e repressivas cabíveis, em conformidade com o princípio da legalidade estabelecido no arts. 37, *caput*, e 5º, II, ambos da CRFB; aplicação da lei aos casos específicos por meio de decretos, resoluções, portarias e instruções emitidas pelo Executivo; e ações administrativas e operações concretas de aplicação da lei, que envolvem medidas preventivas (fiscalização, vistoria, ordens, notificações, autorizações, licenças) para adequar o comportamento individual à lei, e medidas

repressivas (dispersão de reuniões, interdição de atividades, apreensão de mercadorias deterioradas, internação de indivíduos com doenças contagiosas) para coagir os infratores a cumprir a lei (Di Pietro, 2020).

Costuma-se identificar como atributos do poder de polícia a discricionariedade, a autoexecutoriedade e a coercibilidade, além de sua natureza essencialmente negativa. Atualmente, pode-se adicionar outra característica, que é a indelegabilidade do poder de polícia a pessoas jurídicas de direito privado. Em relação aos objetivos, o poder de polícia deve ser exercido exclusivamente para promover o interesse público. Dado que seu fundamento reside no princípio da supremacia do interesse público sobre o privado, o uso desse poder perde sua justificativa quando é utilizado para favorecer ou prejudicar indivíduos específicos; qualquer autoridade que desvie desse propósito público incorre em abuso de poder, o que pode levar à anulação do ato e acarretar consequências nas esferas civil, penal e administrativa (Di Pietro, 2020).

Estudo de casos sobre o poder de polícia do estado de MS durante a pandemia da Covid-19: decisões do TJMS diante de demandas cotidianas de cidadãos

O Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020 do Estado de MS estabeleceu que a Secretaria de Estado de Saúde (SES/MS) é incumbida de adotar providências para realocar leitos hospitalares visando enfrentar adequadamente a situação de emergência de saúde pública mencionada neste Decreto (Brasil, 2020).

Para as consultas nos ambulatórios de especialidades da Rede Pública Estadual de Saúde, bem como nas instituições contratualizadas, devem ser implementados protocolos de agendamento e triagem rápida. Esses protocolos devem ser eficazes na redução do tempo de espera e na prevenção de aglomerações. Além disso, é necessário fornecer um local adequado para a higienização das mãos. Em situações em que seja preciso suspender os serviços mencionados no parágrafo anterior, os estabelecimentos de saúde devem se organizar de modo a garantir que não haja falta de assistência e consequente sobrecarga nos serviços de saúde primários (Brasil, 2020).

É importante destacar que o Decreto Estadual nº 15.396, de 19 de março de 2020, e a Resolução nº 13/SES/MS, suspenderam a realização de cirurgias eletivas. Em seguida, entrou em vigor a Resolução nº 58/SES/2020, de 2 de setembro de 2020, que, em seu artigo 1º, determinou a retomada das cirurgias eletivas que não tivessem finalidade estética pela rede pública estadual. Por outro lado, o surgimento do Decreto nº 15.632, de 9 de março de 2021, não teve o poder de alterar o que foi decidido no acórdão objeto dos embargos, devido ao disposto em seu art. 6º, parágrafo único, que estabelece (Brasil, 2021):

Fica suspensa a realização de cirurgias eletivas pelos hospitais da rede pública estadual e pela rede contratualizada. Parágrafo único. O disposto neste artigo não impede a realização das cirurgias eletivas já agendadas quando da publicação deste Decreto, assim como a realização de cirurgias cardíacas, oncológicas e aquelas que, mesmo se tratando de eletivas, possam causar danos permanentes ao paciente caso não sejam realizadas durante o período de suspensão.

Surgiram vários embargos de declaração em agravo de instrumento no TJMS devido a pandemia da Covid-19. Em um deles, decidiu-se que não havia omissão, contradição ou obscuridade no acórdão objeto dos embargos, quanto ao que foi decidido sobre a retomada de cirurgias eletivas sem finalidade estética pela rede pública estadual, não cabendo, portanto, a suspensão da obrigação de realizar procedimentos cirúrgicos devido à pandemia. Em sua decisão, argumentou que, de acordo com o art. 1.022 do Código de Processo Civil (CPC), os embargos de declaração visam aprimorar pronunciamentos judiciais, corrigindo eventuais vícios, como obscuridade, contradição ou complementando-os ao abordar algum ponto possivelmente omitido.

Ainda, disse que os embargos não se destinam a alterar o que foi decidido, exceto em casos excepcionais em que a correção de algum defeito resulte logicamente em uma mudança substancial na conclusão anteriormente estabelecida sobre a controvérsia em questão. Se a objeção do município se refere a pontos específicos dentro do contexto probatório, os quais foram abordados no voto principal e serviram de base para o acórdão contestado, é evidente que o propósito dos embargos é obter uma nova análise da questão, reexaminando os elementos probatórios presentes nos autos, um objetivo que não pode ser alcançado por meio de embargos de declaração, sob pena de distorcer completamente a natureza do instituto, transformando-o em um recurso de mérito, com características recursais verticais na mesma instância, o que é inadmissível. Além disso, o julgador não está obrigado a se pronunciar sobre todas as alegações e dispositivos legais apresentados pela parte, desde que tenha motivos suficientes para fundamentar sua decisão (Brasil, 2021). Este caso, é da ementa a seguir:

EMENTA. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO EM AGRAVO DE INSTRUMENTO. CUMPRIMENTO PROVISÓRIO DE SENTENÇA. REALIZAÇÃO DE PROCEDIMENTO CIRÚRGICO. SUSPENSÃO. IMPOSSIBILIDADE DO PROSEGUIMENTO EM RAZÃO DA PANDEMIA DE COVID-19. ALEGAÇÃO QUE NÃO PROSPERA. REDISCUSSÃO DA MATÉRIA. EMBARGOS REJEITADOS. (Rel. Des. Sérgio Fernandes Martins, TJMS, nº 1416899-83.2020.8.12.0000/50000).

Ainda, a parte agravante deu início ao cumprimento provisório da sentença, buscando assegurar a efetividade da prestação jurisdicional concedida. Entretanto, o magistrado optou por deferir o pedido de suspensão do procedimento cirúrgico feito pelo Estado, devido à situação emergencial de combate à pandemia. Considerou que esta decisão deve ser revista, não apenas pelo fato de que a parte agravante busca realizar o procedimento cirúrgico desde 2018, quando a ação foi iniciada, ou seja, há quase três anos, mas também em virtude da Resolução n.º 58/SES/2020, de 2.9.2020, que, em seu artigo 1º, determinou a retomada de cirurgias eletivas sem finalidade estética pela rede pública estadual. Portanto, não há motivo para suspender a obrigação devido à pandemia, como determinado pelo magistrado de primeira instância. Disse que os serviços médicos, sejam eletivos ou não, devem continuar a ser prestados, apesar do argumento, sem dúvida relevante, mas não insuperável, diante de uma pandemia (Brasil, 2021).

Outro agravo no período da pandemia discutia-se também a necessidade de suspensão do procedimento cirúrgico solicitado pelo autor, considerando o cenário atual da pandemia do novo coronavírus. A urgência do caso recomendou a manutenção da decisão que estabeleceu o prazo de sessenta dias para que o Estado de MS cumprisse a obrigação determinada nos autos (Brasil, 2021).

AGRAVO DE INSTRUMENTO CUMPRIMENTO PROVISÓRIO DE SENTENÇA SAÚDE PÚBLICA CONSULTA MÉDICA E TRATAMENTO CIRÚRGICO NA COLUNA PEDIDO DE SUSPENSÃO DA ORDEM JUDICIAL PANDEMIA NO NOVO CORONA VÍRUS DILAÇÃO DO PRAZO IMPOSSIBILIDADE - URGÊNCIA DO PROCEDIMENTO - RECURSO CONHECIDO E NÃO PROVIDO.

Neste caso, o Estado de MS recorreu da decisão proferida em uma ação movida por um cidadão que exigia que o Estado e um Município de MS fornecessem a consulta com um médico neurocirurgião. O Estado alegou que, devido à pandemia da COVID-19, foi decretada uma situação de emergência no Estado, exigindo o redirecionamento de leitos hospitalares para enfrentar a emergência de saúde pública. Como o tratamento cirúrgico solicitado é considerado eletivo, o Estado argumentou que não pode realizá-lo no momento. Portanto, solicitou a suspensão da decisão que ordenou a cirurgia, bem como de todos os exames e medicamentos necessários, e pediu que não fosse aplicada multa ao poder público pelo descumprimento, considerando a relevância dos argumentos apresentados. Além disso, apelou para a aplicação de um julgamento do Supremo Tribunal Federal

(STF) que estabeleceu que, nas ações individuais de saúde, o cumprimento da obrigação deve ser direcionado ao ente federado competente, mesmo que a demanda tenha sido proposta em conjunto com outros réus (Brasil, 2021).

Uma apelação cível interessante no TJMS sobre consultas médicas durante a Covid-19 foi a seguinte:

EMENTA. APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. ALEGAÇÃO DE NECESSIDADE DE SUSPENSÃO DO CUMPRIMENTO DA OBRIGAÇÃO EM RAZÃO DA PANDEMIA. AFASTADA. REDIRECIONAMENTO DO CUMPRIMENTO DA OBRIGAÇÃO. DESCABIMENTO. RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA DOS ENTES FEDERATIVOS (TEMA 793 DO STF). COMPROVADA A IMPRESCINDIBILIDADE DA CONSULTA. APLICAÇÃO DE MULTA. ALEGAÇÃO DE CONDENAÇÃO GENÉRICA E ILÍQUIDA. AUSÊNCIA DE INTERESSE DE AGIR. RECURSO CONHECIDO EM PARTE E, NA PARTE CONHECIDA, IMPROVIDO. (Rel. Des. Sérgio Fernandes Martins, TJMS, Apelação Cível - Nº 0800520-04.2017.8.12.0039) (Brasil, 2021).

Na decisão supramencionada, argumentou-se que, se os serviços médicos eletivos não foram suspensos devido à pandemia, então não há razão para suspender consultas classificadas como de risco vermelho, como no caso em questão (Brasil, 2021).

Considerações

Discutiu-se a pandemia da COVID-19, que foi declarada pela OMS em março de 2020, abordando suas características e impactos globais. Comparou-a à Gripe Espanhola de 1918 e destaca os questionamentos sobre as medidas restritivas adotadas pelos governos, especialmente em relação aos limites do poder público, incluindo a questão dos decretos municipais e a ponderação entre direitos individuais e a proteção da saúde pública. Analisou-se também a distribuição desigual de recursos e condições socioeconômicas no Brasil, evidenciando como essa disparidade afeta a capacidade das pessoas de seguir as medidas sanitárias e enfrentar a pandemia. Propôs a adaptação das estratégias de resposta à COVID-19 às realidades locais, destacando o papel dos agentes comunitários de saúde. Por fim, levantou questionamentos sobre a atuação do Estado frente à pandemia e a necessidade de considerar as especificidades e desigualdades existentes.

Explorou a evolução e os princípios fundamentais do poder de polícia no contexto do direito administrativo. Inicialmente, relaciona a origem do termo "polícia" ao grego "politeia", destacando sua aplicação na antiguidade em questões relacionadas à cidade-estado. Abordou-se então as prerrogativas e sujeições da Administração Pública, que se caracterizam como aspectos fundamentais do regime jurídico-administrativo, destacando como esses dois aspectos entram em tensão nas questões que envolvem a autoridade administrativa e a liberdade individual.

O princípio fundamental do poder de polícia, que é a predominância do interesse público sobre o particular, conferindo à Administração uma posição de supremacia sobre os administrados. Analisou-se brevemente a evolução do conceito de Estado de Direito e sua relação com o poder de polícia, destacando a transição do Estado liberal para o Estado intervencionista.

Verificou-se como o poder de polícia expandiu-se para além da segurança, passando a abranger diversas áreas da sociedade, como a ordem econômica e social, meio ambiente, saúde, entre outros. Destaca-se também a distinção entre polícia administrativa e judiciária, bem como os meios pelos quais o Estado exerce o poder de polícia. Por fim, foram abordados os atributos do poder de polícia, como a discricionariedade, autoexecutoriedade e coercibilidade, enfatizando sua natureza essencialmente voltada para o interesse público. É importante o exercício do poder de polícia

exclusivamente para promover o interesse público e sobre os possíveis abusos de poder que podem ocorrer quando esse princípio é desrespeitado.

Analisou-se os decretos e resoluções relacionados à gestão da saúde pública durante a pandemia de COVID-19 no Estado de MS e decisões judiciais do TJMS sobre diante do fenômeno. A suspensão e retomada das cirurgias eletivas, bem como os embargos de declaração apresentados em relação a essas medidas. Explorou-se também os argumentos apresentados em diferentes recursos judiciais, discutindo a necessidade de suspensão ou continuidade de procedimentos cirúrgicos em meio à pandemia. A partir desses casos específicos, refletiu-se sobre a aplicação do direito em situações emergenciais, levantando questões sobre os limites do poder público, a ponderação entre direitos individuais e a proteção da saúde pública, e a distribuição desigual de recursos e condições socioeconômicas que afetam a capacidade das pessoas de enfrentar a pandemia. Por fim, pelas decisões do TJMS analisados, entendeu-se que as decisões sugeriam a adaptação das estratégias de resposta à COVID-19 às realidades locais e destacou a importância de considerar as especificidades e desigualdades existentes na atuação do Estado de MS frente à pandemia da Covid-19.

Referências

- CASTRO, Marcia. **Impactos econômicos e sociais da pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TMMbR4ZYWO8>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- JURÍDICO, Gen. **Pandemia e competências federativas.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y6QtfbhaSGo>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- MALHEIRO JUNIOR, Sylvio. **Quem pode impedir meu direito de ir e vir?** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WypVZpNX57w>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- MOURA, Emerson Affonso da Costa. **Limites do exercício do poder de polícia à luz dos direitos fundamentais:** análise das medidas restritivas adotadas durante a pandemia do Covid-19. Revista Estudos Institucionais, v. 6, n. 3, p. 935-952, set./dez/2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/570-2351-1-PB.pdf Acesso em: 08 dez. 2021.
- NEWS, Bbc. **Coronavírus:** entenda diferença entre covid-19 e pandemias como gripe espanhola. entenda diferença entre covid-19 e pandemias como gripe espanhola. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jiPDhhbm7IU>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo.** 33 Edição, Rio de Janeiro:Editora: Forense, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020. 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.396-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRASIL. DECRETO Nº 15.632, DE 9 DE MARÇO DE 2021. 2021. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/f9ac8c872bef2e4e04258694005eebec?OpenDocument>. Acesso em: 27 mar. 2022
- BRASIL. **LEI 5172, DE 25 DE OUTUBRO DE 1966.** 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 13/SES/MS. 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-13-SES-MS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 58/SES/MS. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10268_02_09_2020. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRASIL. Jurisprudências Apelação Cível - nº 0800520-04.2017.8.12.0039. 2021. Disponível em: <https://esaj.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=1109022&cdForo=0>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRASIL. Jurisprudências Embargos de Declaração Cível - nº 1416899-83.2020.8.12.0000/50000. 2021. Disponível em: <https://esaj.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=1126890&cdForo=0>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

DROGAS, DIREITO PENAL E DIREITOS HUMANOS

Mateus Magalhães da Silva¹³
Heloisa Teixeira Domingues¹⁴
Isael José Santana¹⁵

Resumo

Muito se tem discutido sobre as drogas ilícitas do ponto de vista prejudicial, sem entender que historicamente nem sempre foi assim, resultando muito terror na sociedade. Os discursos oficiais de guerra às drogas existem há décadas sem nenhuma solução, apenas gera grande conflito social, incluindo o armado e consequente encarceramento em massa que se pode inferir sem nenhum benefício social. Necessita-se identificar e refletir acerca do fenômeno de “guerra às drogas” e, em esteira desse assunto, se esta guerra está relacionada com interesses do capitalismo e quem lucra com essa estratégia. O presente artigo tem por objetivo investigar se as drogas são uma decisão política/geopolítica e se o direito penal tem sido utilizado como mecanismo de controle de forma intencional. Utilizou-se da revisão bibliográfica e histórico-cultural, tendo como fonte revisão da literatura por meio de seus materiais - livros, teses, dissertações, monografias, artigos e periódicos. Os resultados apontam para falácias utilizadas com a finalidade de justificar a seletividade social, considerando existir um sistema fundado em interesses excludentes que provoca injustiça social. Ao longo do estudo, apresentamos a importância de investimento na educação em longo prazo para conscientização, colocando em pauta toda essa discussão.

Palavras-chave: Criminalização. Tráfico de drogas. Saúde Pública.

Abstract

Much has been discussed about illicit drugs from a harmful point of view, without understanding that historically it has not always been so, resulting in much terror in society. The official speeches of war on drugs have existed for decades without any solution, only generating great social conflict, including the armed and consequent mass imprisonment that can be inferred without any social benefit. It is necessary to identify and reflect on the phenomenon of the "war on drugs" and, in the wake of this issue, whether this war is related to the interests of capitalism and who profits from this strategy. This article aims to investigate whether drugs are a political/geopolitical decision and whether criminal law has been intentionally used as a control mechanism. A bibliographical and cultural history review was used, having as a source the literature review through its materials - books, theses, dissertations, monographs, articles, and periodicals. The results point to fallacies used with the purpose to justify social selectivity, considering that there is a system based on excluding interests that cause social injustice. Throughout the study, we present the importance of investing in long-term education to raise awareness, bringing this whole discussion to the fore.

Keywords: Criminalization. Drug trafficking. Public health.

¹³ Mestrando em Educação (PGEDU-UEMS). Especialista em Direito Privado pela Legale. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Legale. Advogado. Áreas de interesse: Direitos Humanos; Direito Constitucional; Direitos Fundamentais; Criminologia Crítica; Cidadania Ativa; e Justiça Juvenil.

¹⁴ Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Escrevente Substituta - 3 Serviço Notarial e Tabelionato de Protestos de Paranaíba/MS

¹⁵ Doutor em filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica- PUC – SP. Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS nos cursos de Direito e Ciências Sociais e professor dos cursos de especialização em Políticas Públicas, cultura e sociedade – UEMS e em Direitos Humanos- UEMS. Membro do conselho do CEPEED. Líder do grupo de estudos " Criminologia diálogos críticos", pesquisador com a temática direcionada a questão de violência contra mulheres e meninas

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir acerca das drogas (i)lícitas e suas consequências na sociedade. Explicar que a ideia de drogas é antiga, e muitas que eram benéficas, hoje em dia se tornou um inimigo social. Além das drogas ilícitas, existem outras drogas que, embora lícitas, geram um enorme problema na saúde das pessoas. O grande impasse disso é que as drogas ilícitas começaram a ser enfrentadas como um caso de direito penal com a política de “Guerra às drogas” como única opção para solução. Esta política fracassou há anos, não se sabe qual é o seu benefício social. Sabe-se que a criminalização das drogas ilícitas, está intimamente relacionada à internacionalização de controle social.

As políticas públicas de combate às drogas estão muito mais íntimas da “Lei e Ordem” do que à saúde pública. A política criminal está voltada à criminalização e seletividade de um processo criminal que contraria todas as teorias criminológicas que evidenciam que o delito não é o meio substancial.

É controverso dizer que a Lei de Drogas n.º 11.343, de 23 de agosto de 2006, popularmente conhecida como “Lei de Drogas” inibe o tráfico quando o sistema prisional está superlotado e que os crimes por tráfico de entorpecentes ocupam o maior índice do sistema penitenciário. É de uma irracionalidade, porque encarcela e no próprio presídio há tráfico de drogas também, a exemplo do que acontece no presídio de Bangu-RJ, como diz Zaccone (2017).

Será demonstrado que o Estado brasileiro encarcela muito, porém o tem prendido mal. Isso porque, diante de 425 anos de experiência do sistema penitenciário, os métodos são os mesmos para uma sociedade que evoluiu, principalmente na ciência. Além da “Lei Especial de Drogas”, anteriormente citada, que não corrobora para isso, existe um sistema que objetiva prender segmentos específicos dentro da sociedade.

É dito também que é preciso uma mudança da cultura judicial e legislação especial, pois se não houver critérios claros de como serão as prisões por tráficos de drogas continuaremos falhando. Falhando, pois viola a dignidade da pessoa humana e segurança jurídica, cometendo atos ilícitos para “permitir” o abuso, inviabilizando a aplicabilidade e o respeito aos direitos humanos. E aqui, pergunta-se: cabe às drogas a intitulação de crime hediondo?

A metodologia utilizada foi a de pesquisa histórico-cultural com revisão bibliográfica. Objetivando a compreensão da problemática e realidade social vivenciada. Suscitando, o pensar acerca da efetivação dos direitos humanos frente ao ordenamento jurídico, a criminologia, lei de drogas e a política criminal.

Este trabalho está estruturado em 6 seções e 4 subseções, incluindo-se a introdução. Na segunda parte, há uma análise histórica das drogas que hoje são ilícitas, além daquelas que embora prejudiciais para a saúde também, são lícitas. Em seguida, há uma reflexão se as drogas é um caso de decisão política. Posteriormente, há uma discussão se a questão de drogas ilícitas é um caso de saúde pública ou direito penal, em esteio disso, se a política criminal, na prática, visa prevenção e/ou repressão. É objeto de análise a Lei n.º 11.343 de 2006 quanto aos seus aspectos práticos, pois esta existe um vácuo interpretativo. Por fim, são apresentadas as considerações finais com a oportunidade de refletir com base nos autores de como tem sido prejudicial a guerra às drogas, e as referências utilizadas para a elaboração do artigo.

A história das drogas (i)lícitas

Nem todas as coisas que são nomeadas como “drogas” no mundo, em especial, no Brasil, são classificadas como ilícitas. A ayahuasca, por exemplo, é uma bebida psicoativa usada para fins religiosos de tribos indígenas e, até como cura de doenças e/ou dores. Existia bem antes do Brasil ser colonizado (SANTOS, 2017).

Fazendo uma brevíssima retomada histórica podemos dizer que antes de Cristo, na Mesopotâmia - mundo grego, era muito usual o ópio no meio doméstico. O deus da medicina foi destruído por Zeus depois de passar a receita e os benefícios da papoula (ópio), pois, este repassou o segredo para as demais pessoas dessa sociedade. O uso era tão intenso que os gregos mantinham grandes jardins da planta com medo de não ter reservas para o reabastecimento. Era usada para fazer: chá com as cabeças das plantas; aumentar fertilidade; retardar ejaculação; uso nas saunas curadoras etc. (TORCATO, 2016).

A cocaína é ilícita para consumo pessoal e repasse no Brasil e em muitos países. No entanto, historicamente, nem sempre foi rotulada como prejudicial como é no presente. Era usada, cientificamente ou não, no ambiente hospitalar e vendida normalmente nas lojas (POLICARPO, 2013).

De acordo com Policarpo (2013, p. 26-27):

A cocaína, por exemplo, já foi amplamente utilizada no ambiente hospitalar, tanto na mesa de operação, no momento mesmo da cirurgia, como no tratamento de inúmeras enfermidades. Não só pacientes, mas também os próprios médicos a consumiam. A cocaína era amplamente vendida como um elixir ou tônico, sendo o conteúdo principal de vários produtos, como o famoso Vinho Mariani. Hoje em dia, ela está banida do hospital e, mais ainda, é totalmente criminalizada. A cocaína perdeu seu uso terapêutico de antes e seu consumo foi colocado na clandestinidade absoluta.

Com o passar do tempo, a droga que antes era benéfica para muitos setores, inclusive o hospitalar, passou a ser rotulado como prejudicial. Se antes salvava vidas nos hospitais, hoje faz pessoas serem presas (POLICARPO, 2013).

O uso da maconha advinda da planta Cannabis durante muito tempo era considerada sagrada nos rituais religiosos. Como, por exemplo, pelos indígenas. A ciência já comprovou a sua veracidade para tratamento de muitos problemas de saúde no ser humano. Mas, como qualquer produto de consumo, se usar exageradamente pode gerar vícios. Assim como, a ciência já reiterou diversas vezes que o consumo exagerado de açúcar pode resultar em diabetes (SANTOS, 2017).

A partir da historiografia da maconha, a escala do cultivo da Cannabis era pequena, pois não havia tanto uso. No Estado brasileiro, os escravos e os indígenas foram os primeiros a usar (SANTOS, 2018). Estes, aproveitaram dessa planta para diversas produções, como no âmbito residencial, âmbito profissional etc., a fim de:

[...] fabricação de cordas e roupas; produção de artesanato; como elemento da culinária na forma de temperos, sopas, mingaus, ensopados e doces; na medicina de humanos e de animais; como energizante e revigorante para o trabalho; como parte de rituais religiosos; como euforizante geral utilizado nos rituais ordinários de hospitalidade (TORCATO, 2016, p. 29-30).

No senso comum, o entendimento de droga acaba ganhando muitos significados, em sua maioria, sendo levado para o lado de que os princípios psicoativos precisam permanecer ilícitos. A título de exemplo, a maconha, cocaína, crack, heroína, ecstasy, etc. Levando a sentença social, por muitos, como prejudicial. Tal uso “[...] é tido necessariamente como abusivo e que são alvo dos regimes de controle e proibição” (LABATE *et al.*, 2008, p. 14).

Droga é sempre o que o outro usa. Na maioria das vezes, aquele que usa discursos de pânico e moralismo usa remédio, açúcar, entre outras drogas, mas que são lícitas. Muitas têm princípio psicoativo também, mas o problema é sempre do outro, nunca de quem emite o preconceito (ZACCONE *et al.*, 2017).

O discurso das drogas é construído, e elas não são proibidas porque elas são mais lesivas, porque não existe uma matéria séria no mundo dizendo que a maconha é a droga mais lesiva de todas as legalizadas, como, por exemplo, o álcool, rivotril etc. (ZACCONE *et al.*, 2017).

Existem interesses políticos e até geopolíticos por trás desse discurso proibicionista a fim de estigmatização da população pobre e negra, em sua maioria (LABATE *et al.*, 2008). Há mais de 170 drogas psicoativas no mundo, mas toda repressão recai sobre 3, quais sejam: cocaína, maconha e papoula. Não existe uma repressão internacional ou ação militar para atacar as drogas sintéticas, por quê? Porque elas são produzidas na Europa e nos Estados Unidos, mesmo sendo proibidas. Logo, são produzidas em espaços onde há interesses políticos e intervenção militar estrangeira, como veremos mais na seção 3 (ZACCONE *et al.*, 2017).

A bebida alcoólica e o tabaco são lícitos

O álcool e o tabaco são drogas que embora lícitas, geram um grande prejuízo à saúde pública. Em certas análises, muito mais do que as próprias drogas que são consideradas ilícitas pelo legislador. O marketing, cada vez mais intencional, faz as pessoas reféns da cervejinha nos horários estratégicos na televisão em muitos países (ZACCONE *et al.*, 2017).

Mundialmente, mais da metade dos adolescentes de 15 anos, em 2015 (55,3%) bebeu pelo menos uma vez na vida bebida alcoólica. Dentro desse quadro, 63,5 milhões desses eram considerados dependentes (WEST *et al.*, 2018).

Situação mais caótica é de que 1 em cada 5 de todos os adolescentes com mais de 15 anos, a nível mundial, com aproximadamente 18,4%, e 2 a cada 5 entre aqueles não sóbrios, estatisticamente 39,6%, afirmaram ter pelo menos uma vez um consumo muito exagerado de bebida alcoólica (WEST *et al.*, 2018).

Com relação ao tabaco, que mesmo com sérias restrições de publicidades a seu respeito nas últimas décadas, ainda tem sido um problema de saúde pública. Cerca de 15,2 é o seu uso diário só em 2015, gerando 7,2 milhões de mortes e, aproximadamente 171 milhões de perdas de vida saudável - essa pesquisa inclui apenas a utilização de queima de cigarros, cachimbos e charutos (WEST *et al.*, 2018).

Drogas: uma decisão política?

Por trás de todo discurso há um certo interesse, e com relação ao que vai ser proibido não costuma ser diferente (VALOIS, 2017). Há estudos apontando que “[...] a América Latina, principalmente, oferece esse tipo de produtos ao mercado dos Estados Unidos em primeiro lugar, mas também abastece os mercados europeus” (SANTANA, 1999, p. 101). Isso mostra que a América Latina e Ásia costumam ser o centro da produção mundial das drogas ilícitas. Com isso, nesses espaços geográficos, principalmente, de cultivos ilícitos, produção, fabricação e o tráfico de drogas

passam a destacar dimensões e “[...] brindaram com poder as organizações nacionais e internacionais que operam desde essas áreas para abastecer o mercado mundial de narcóticos e estupefacientes” (SANTANA, 1999, p. 111).

De acordo com o Juiz de Direito Luís Carlos Valois, nos Estados Unidos (EUA), foram criadas agências bancárias a fim de lavagem do dinheiro advindo do tráfico, tendo como destino o México. Com a orientação estratégica de modo que não fossem descobertos pelo sistema fiscal. Houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito e os únicos punidos nessas agências bancárias foram os gerentes, os poderosos que organizavam esse mercado internacional de lavagem de dinheiro, não foram descobertos. (VALOIS, 2017).

Inarrável é a forma que Lia Osorio Machado (2011, p. 1), do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos apresenta essa caótica situação:

O tráfico de drogas ilícitas, mais especificamente, a economia das drogas ilícitas apresenta impacto e efeitos diferenciados em cada país, porém o caráter multinacional das organizações e grupos envolvidos, os vínculos com o sistema financeiro internacional através da lavagem de dinheiro e aplicação de ativos, seu potencial como forma de acumulação de capital e de poder que escapa ao controle de organismos políticos nacionais e internacionais fizeram com que as drogas ilícitas adquirissem certa relevância na geopolítica mundial. Contudo, desde que o presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, lançou a ‘Guerra às Drogas’ em 1973 até a atualidade, quando o governo de Barack Obama considerou o termo como contra produtivo, a ‘geopolítica das drogas’ foi incorporada a uma concepção mais abrangente da geopolítica mundial fundamentada na redefinição da antiga noção de ameaça.

Este entendimento de faturamento com as drogas ilícitas chamou a atenção a nível internacional. Depois que o dinheiro sai do tráfico e tem a lavagem do dinheiro nos bancos, como, por exemplo, de Boston, vira um dinheiro limpo como qualquer outro. O dinheiro de quem gerencia isso passa a ser tão limpo como o do trabalhador assalariado (VALOIS, 2017).

O direito penal com todo o envolvimento de interesses políticos internacionais passa a não só criar políticas de repressão às drogas ilícitas, mas também associada com toda a repressão às grandes máfias, crime organizado, corrupção, terrorismo global e demais que causam risco as instituições de ordem nos estados nacionais (MACHADO, 2011).

Esse problema para ser combatido:

[...] só é possível de ser controlado se cada país aceitar a colaboração internacional no sentido de estabelecer normas globais relativas a cada um dos temas. Na medida em que a segurança interna do país depende da colaboração internacional altera-se a concepção clássica de soberania. O Estado não desaparece, porém desagrega-se [...] (MACHADO, 2011, p. 1-2).

Isso mostra que o combate às drogas ilícitas passa a não ser mais um caso nacional, mas internacional. Logo, sendo necessária a cooperação internacional, porque passa a não ser um problema de soberania de um país e sim de várias soberanias (MACHADO, 2011).

Essa cooperação deve ser pensada com o fim de eficácia. Devendo prender aqueles que gerenciam e provocam o caos, não como tem sido noticiado nas últimas décadas com a “Guerra às Drogas” em certos países, que fracassou. A exemplo, no Brasil, nos morros da Marta, Mangueira, Pão e Pavãozinho, entre outros, na cidade do Rio de Janeiro-RJ (CARVALHO, 1996, p. 205).

O desenvolvimento dessas ações deve ser diferenciado e inteligível para o verdadeiro combate aos grandes crimes que são os de: colarinho branco; lavagem de dinheiro; tráfico internacional; sonegação fiscal; etc. Haja vista que, com relação aos crimes dessas naturezas, só em 2008, a Procuradoria da República do Estado noticiou que havia 51.283 inquéritos da Polícia Federal, mas apenas 770 deles foram denunciados/levados ao juiz competente (JANEIRO, 2009).

Drogas – é uma questão de saúde pública ou direito penal?

O discurso repressivo, muitas das vezes, relacionado às drogas ilícitas gera duas visões e são antagônicas a depender do caso concreto. Aos jovens consumidores e/ou vendedores das periferias, em sua grande parcela, pobres, negros/pardos, aplica-se o modelo severo: criminal. Em contrapartida, jovens que são integrantes de classe social privilegiada economicamente aplica-se o modelo de recuperação médico (MALAGUTI, 1998).

A pesquisadora Vera Malaguti (1996, p. 88-89) nos indica que é porque:

[...] a criminalização por drogas da juventude pobre do Rio de Janeiro, entre 1968 e 1988, deu-se pela construção do inimigo interno (traficantes). Os jovens traficantes passaram para 24,2% em enquadrados eram 9,1% em 1968, em 1973 alcançaram 17,9%, seguidamente, 1978 e finalmente atingiram 47,5% em 1983. Desde 1995, o comércio ilegal de drogas ultrapassou 50% e já se tornou o principal motivo da criminalização da juventude pobre por drogas no Brasil, pois decorrem de estereótipos que são construídos para estigmatizá-los, traficantes de drogas.

Tal discurso de existir um “inimigo” direcionado a um determinado segmento de cidadãos e cidadãs, em especial na cidade do Rio de Janeiro-RJ, virou pauta sistêmica. Isso fez com que houvesse legitimação para operações policiais ao enfrentamento de drogas ilícitas. Com essa atitude, deixou-se de entender o fenômeno como um problema de saúde pública que acaba ferindo à ordem econômica e social “[...] para se tornar o ponto nodal de uma política de extermínio” (PEDRINHA, 2008, p. 8).

O Estado tem pensado muito na consequência e acaba não dando jeito, historicamente o que se tem feito é repetir métodos que não dão certo. Diferentemente, a Criminologia Crítica quer pensar o antes, durante e depois, acerca do crime, com a finalidade de desvendar a real origem do problema.

Saló de Carvalho (1996, p. 85) nos acrescenta que não se pode “Ignorar a teoria das subculturas e impor sistema homogêneo de valores, pois demonstra característica intolerante do direito penal, típico dos sistemas inquisitoriais e ditatoriais, estruturados a partir de ideologias totalitárias.”

A problemática de drogas ilícitas, portanto, é vista, por muitos estudiosos da área, como problema de saúde pública, e não de direito penal. Este, quando intervém na área da saúde impossibilita que o cidadão ou cidadã acesse, porque passa a não ser um problema de saúde, mas de severa intervenção penal, assim como na questão do aborto. Logo, o sistema penal, não tem nada a fazer, está atrapalhando (CARVALHO, 2017).

Políticas Públicas: prevenção ou repressão?

Na história brasileira, a única droga que teve redução de 39% para 10% no consumo foi o tabaco, por quê? Só existe uma coisa que faz redução de consumo de drogas: política pública (ZACCONE *et al.*, 2017). Mas, as políticas públicas vigentes no Brasil são mais de repressão aos usuários, por meio do encarceramento do que propriamente para prevenção (MATHIASSEN, 2010).

Em 1998 foi criada a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, em meio as celebrações internacionais de estratégias do combate às drogas e/ou repressão. Esta, tem por objetivo coordenar as atividades de: prevenção ao abuso de drogas; reinserção social de usuários; e repressão ao tráfico. Essa pasta foi criada em meio as celebrações internacionais de estratégias do combate as drogas e/ou repressão (TATMATSU *et al.*, 2020).

A Lei Especial, n.º 11.343 de 2006, que diz ser uma forma de política pública sobre drogas ilícitas, estabelece como um de seus objetivos principais o fortalecimento da autonomia e responsabilidade individual a que preconiza também o “não-uso” ou o “retardamento do uso” e a redução de risco como os objetivos desejados para ações preventivas. “Com as recentes alterações trazidas pela Lei no 13.840/2019, no entanto, o sistema deixou de assumir a perspectiva da redução de danos, adotando a abstinência como única abordagem ao uso de drogas” (TATMATSU *et al.*, 2020, p. 5).

Com a vigência da Lei n.º 13.840 de 2019 é preconizado o fortalecimento da autonomia e a responsabilidade individual, é de extrema importância o cidadão ou cidadã passar por um processo de conscientização, a partir do sistema educacional, principalmente, pois cortaria o fluxo desde o início do uso e/ou da criminalidade (CARVALHO; PELLEGRINO, 2015). Isso aconteceria, a priori, pela implantação de programas de prevenção no setor de ensino público e privado desde o ensino fundamental. Para isso, tais profissionais da educação devem receber uma formação continuada a respeito dessa política pública. Tendo em vista que, as pesquisas mostram que esses profissionais têm medo, falta de informação e/ou habilidade para tratar desse assunto nas escolas (TATMATSU *et al.*, 2020).

Lei nº 11.343 de 2006 (lei de drogas): aspectos práticos

Agora, deve ser mudado o aspecto visual e analítico, do Estado para os seus dispositivos de poder. Que as instituições, cada uma com o seu poder, faz interpretação técnica: a aplicação da Lei como ato de Justiça de acordo com o caso concreto (DELEUZE, 1988, 1996; FOUCAULT, 1993 apud PASSOS; SOUZA, 2011).

Salvo de Carvalho (2017) assevera que na Lei n.º 11.343, de 2006, no art. 28, § 2º, existe um vácuo interpretativo. Porque este fala que o juiz que receber a denúncia é quem vai analisar se a droga ilícita era para consumo pessoal ou venda. Na prática forense, quem costuma fazer essa interpretação é o policial de rua, o qual: “[...] atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente” (BRASIL, 2006).

Não se fala nem na má-fé do agente de polícia, mas se pensar na boa-fé, embriagada pelo senso comum punitivista, pela imagem do inimigo da nação brasileira, será sempre o traficante da boca de favela. Aquele, que preencherá o tipo penal do § 2º, do art. 28, da Lei n.º 11.343, de 2006. Esses vácuos legislativos, ou intencionais, facilitam não só o punitivismo como também uma violência estrutural (CARVALHO, 2017).

É preciso que haja uma mudança da cultura judicial, caso não tenha na legislação especial. Para isso, é de extrema importância que o Supremo Tribunal Federal ou o Conselho Nacional de Justiça estabeleça critérios claros acerca desses vácuos. Do contrário, cada vez mais inviabilizarão as penas alternativas, por consequência, produzirá mais o superencarceramento nos sistemas penitenciários (VALOIS, 2017).

O que levou o crime de drogas a ser hediondo?

A Lei n.º 8.072 de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, com fulcro no art. 5º, XLIII, da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), foi sancionada logo depois desta Constituição. Isso porque, grandes cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, etc., sofriam com a criminalidade que não parava de atormentar as pessoas daquela época. Crimes esses já tipificados no Código Penal (CP) como: homicídios (art. 121, CP), roubos (art. 157, CP), latrocínios (art. 157, § 3º, CP) e estupros (art. 213, CP) (REZENDE, 2010).

A Lei de crimes hediondos é da época que as pessoas pediam Lei e Ordem diante de tanto medo e desconfiança que passavam. Pediam mais rigidez para quem cometesse os crimes que atormentavam àquela sociedade (JUNIOR, 2009).

A CRFB/88, em seu art. 5º, XLIII, tratou dos crimes que são hediondos, porém a definição de cada um ficou a cargo da lei ordinária posterior a ela. Logo, a Lei n.º 8.072 de 1990, não criou novos tipos penais, mas tornou mais rigorosos aqueles existentes. Tornando o CP e Código de Processo Penal bem mais rigorosos (JUNQUEIRA; Vanzoloni, 2014).

Logo depois foi criada a Lei n.º 8.072, de 1990, de crimes hediondos, apoiada pela política criminal americana do movimento de Lei e Ordem (*Law And Order*), porque considerava os criminosos e crimes bárbaros como algo contagioso. Por isso, era necessária maior rigidez, a fim de acabar com qualquer mal que poderia ter na nação brasileira. Sendo necessário o Estado reprimir e extirpar a criminalidade de uma vez, colocando esses infratores bárbaros nos presídios (FARABULINI, 2004).

Esta Lei Especial, que regula crimes que são bem violentos, considerados repugnantes e que geram muita repulsa da sociedade brasileira, desde a sua vigência, em 1990, veio sofrendo algumas mudanças nos últimos tempos. No entanto, depois de anos de sua publicação e seu objetivo inicial, os números de criminalidade continuam bem caóticos (CAETANO, 2018).

Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC): uma política de redução de danos

Há mais de quatro séculos que existem os sistemas prisionais no mundo. Questiona-se se realmente tem dado certo, pois o sistema tem recebido muitos detentos, chegando ao superencarceramento e ocasionando rebeliões (FRANCO *et al.*, 2019). Não cumprindo com nenhuma de suas funções e nem com a real finalidade da pena, visto que o principal objetivo da pena é diminuir a reincidência e dar ao apenado depois a reinserção para o convívio em sociedade, mas na prática não acontece, seja no sistema prisional, seja na sociedade por preconceito. Isso se arrasta sem nenhuma expectativa de solução (SILVA; COLODETTI, 2018).

Durante esses séculos, vários sistemas surgiram com a finalidade de propor mecanismos diferenciados da execução da pena. Entre elas, a APAC. Esta, não perdendo o foco da ressocialização e cumprimento de pena do detento, tem um método totalmente humanizado e libertário. Fazendo com que o apenado, entenda que o direito de punir se funda na ideia de liberdade (FRANCO *et al.*, 2019).

A APAC tem amparo na CRFB/88, na Leis de Execuções Penais, e na Lei Estadual n.º 15.299 de 2004, do Estado de Minas Gerais que regula a possibilidade de conveniar o Estado com associações de proteção aos condenados. Um dos grandes problemas e preconceitos visto é de que na APAC existe uma ideia de solidariedade, um ajuda ao outro, todos têm tarefas diárias, atividades religiosas etc. (SILVA; COLODETTI, 2018).

A pessoa que vai presa por transgredir uma lei na sociedade é tratada na APAC como “recuperando” e não como detento, ou presidiário. O recuperando, ajuda os funcionários, voluntários e diretores a garantir a segurança e disciplina da entidade. Nesse local, não existe polícia penal. Além disso, o recuperando frequenta cursos supletivos e os profissionalizantes, além de eventos variados. Tudo isso, para evitar a ociosidade, como acontece muito no sistema prisional brasileiro (OTTOBONI, 2004).

A metodologia da APAC é composta por doze elementos ditos como essenciais para o seu devido funcionamento, ligada a disciplina rígida, na ordem e no bom relacionamento familiar do recuperando. O oitavo elemento é bem inteligível, porque consiste em um dos maiores problemas do sistema prisional: o da família do preso. Pensando em não fazer a família do recuperando passar por muitos sacrifícios, de ter que ficar horas na fila no dia da visita, “O trabalho é feito para que o único que compra a pena, efetivamente, seja o condenado, e não sua família. Ao mesmo tempo, é instigado o contato frequente dele para com sua família, o que ajuda de forma tamanha em sua recuperação” (FRANCO *et al.*, 2019, p. 54).

Há uma pesquisa de análise comparativa entre o sistema prisional e o sistema da APAC, e o resultado qualitativo é interessante de analisar. A reincidência do sistema penitenciário tradicional tem aproximadamente 70%, sendo um dos maiores do mundo e ocupando, o Brasil, como a 3^a maior população carcerária (FRANCO *et al.*, 2019). Em contrapartida, o número estatístico de reincidência na APAC “se manteve inferior a 5%, estatística confirmada recentemente pela *Prison Fellowship International* (PFI)” (OTTOBONI, 2014, p. 107).

Os índices da APAC são tão invejados que o próprio Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tem orientado e recomendado para aquelas jurisdições que os estados as têm. Haja vista que não são em todos os lugares que têm, por não ser de regime público (FRANCO *et al.*, 2019).

Cesare Bonesana Beccaria (2002) se manteve vivo para ver a devida aplicação da pena pelo Estado. Este, que tem a força e o direito de punir. Mas com a finalidade de reeducar a pessoa do apenado e fazer a ressocialização na sociedade, pois a liberdade é um preço que não se paga, faz parte da natureza do ser humano. A APAC pode ser uma utopia (FRANCO *et al.*, 2019), mas também pode ser uma escolha estatal.

(In)conclusão

No decorrer deste estudo observou-se que falácias existem por trás de muitos discursos, como é o caso da notícia oficial de guerra às drogas. Houve resistência a abolição da escravidão por muitos países, inclusive pelo Brasil. No entanto, foi uma falsa abolição, porque se analisar a história, mudou apenas os métodos de se usar corpos que sempre foram escravizados, logo, permanecendo as mesmas classes sociais. Se antes, no sistema feudal existiam os senhores com muitas propriedades que tinham os negros (as)/escravos(as) como objetos, hoje de forma institucionalizada gerenciam um sistema de drogas nos lugares onde moram as pessoas que foram “libertadas” a fim de um encarceramento em massa. Intencionalmente esse sistema passa a lucrar duas vezes, quando esses negros (as) se envolvem com as drogas ilícitas e no sistema prisional. A exemplo do que aconteceu nos EUA na década de setenta, como mostra a série “13^a Emenda”, disponível na Netflix.

Com a metodologia de revisão bibliográfica e histórico-cultural foi possível entender que as drogas que hoje são ilícitas, no passado, não eram, com exceção ao crack que não foi objeto de análise historicamente, por considerar-se irrelevante. A maconha era usada por muitas tribos indígenas como remédios, rituais religiosos etc. A cocaína era usada nos hospitais para diversas atividades. Logo, não se deve desconsiderar a história.

A questão carcerária, nos parece estar mais ligada a seletividade penal, que visa a destinação do aparelho estatal repressor para determinada classe, esta que se encontra amontada nos cárceres, assim como a determinação de hediondez está ligada a uma “escolha” de “política criminal”, pois a hediondez decorre da ação e não poderia ser pré-determinada. As drogas estão nesta seara por esta midiática “guerra” e qualquer rolhar que observe os resultados sabe de sua plena ineficácia, mas que serve para fins de exclusão social dos menos favorecidos economicamente.

Os Direitos humanos, que visam a proteção da dignidade humana é violada nos espaços internos dos cárceres, sendo, como se disse, destinado aqueles que foram seletivamente escolhidos para habitá-lo, sabendo que muitos estão nesta condição em razão do tráfico de drogas, ou seja, se há uma política equivocada ela não só fere a função do Estado regulador e promotor de igualdades, mas especialmente por violar a dignidade em especial nas prisões, ainda que a violação social desta classe tenha sido constantes em quase todos os espaços sociais.

Esse estudo procurou apenas fazer uma discussão prévia da origem das drogas (i)lícitas, saber se é uma decisão política a guerra às drogas, identificar se é uma questão de saúde pública ou direito penal, qual é o sentido da Lei de drogas na prática, por qual motivo o tráfico de drogas é equiparado ao crime hediondo e possível luz no fim do túnel, apenas quanto a consequência do problema: a APAC. Relevante informar, por meio da educação formal e informal orientada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a real história a sociedade para possível solução.

Sugere-se que estudos posteriores, especialmente aqueles aplicados, possam se interessar por esta temática, introduzindo o conhecimento como ferramenta de que o sistema prisional, principalmente o brasileiro, não cumpre com nenhuma de suas finalidades de ressocialização, tais como: i) pela devida (re)educação das pessoas que não cumpriram com as leis; e ii) a omissão do Estado por não ter uma boa estrutura prisional e de parcerias o suficiente a fim de evitar estigmas sociais contra os detentos/ex-detentos, dando verdadeiras oportunidades. Sugere-se ainda, investigar se é necessário o tráfico de drogas equiparado a hediondez, pois afirmam ser violento o crime hediondo com quem vende drogas e o terceiro por liberdade adquire.

Referências

- BECCARIA, Cesare Bonesana. **Dos Delitos e Das Penas**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**: sistema nacional de políticas públicas sobre drogas - sisnac. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- CAETANO, Wesley. **Críticas aos Critérios de Identificação de Crimes Hediondos**. 2018. Disponível em: <https://wesleycaetano.jusbrasil.com.br/artigos/596690222/criticas-aos-criterios-de-identificacao-dos-crimes-hediondos>. Acessado em: 13 fev. 2020.
- CARVALHO, Ilona Szabó de; PELLEGRINO, Ana Paula. **Políticas de Drogas no Brasil**: a mudança já começou. a mudança já começou. 2015.
- CARVALHO, Salo de. **A Política Criminal de Drogas no Brasil**: do discurso oficial às razões da descriminalização. 1996.
- CARVALHO, Salo de. **Futuros do Brasil - Política de drogas e encarceramento no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xz9Tdx7ZwvI>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- FARABULINI, Ricardo. **Breves Considerações Sobre a Lei 8.072/90**. 2004. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitopenal/crimeshediondosbrevesconsideracoes-sobre-a-lei-8-072-90/>. Acessado em 22 mar. 2020.
- FRANCO, Cesar Augusto de Oliveira et al. **Método apac - associação de proteção e assistência aos condenados**: uma alternativa ao sistema penitenciário brasileiro. uma alternativa ao sistema penitenciário brasileiro. 2019.
- JANEIRO, Tribunal de Justiça do Rio de. **Ação das milícias e crimes do colarinho branco preocupam especialistas**. 2009.
- JUNIOR, Eurípedes Clementino Ribeiro. **A História e a Evolução do Direito Penal Brasileiro**. 2009.
- JUNQUEIRA, Gustavo; Vanzoloni, Patrícia. **Manual de Direito Penal**: Parte Geral. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

- LABATE, Beatriz *et al.* **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: Edufba, 2008.
- MACHADO, Lia Osorio. **Espaços transversos: tráfico de drogas ilícitas e a geopolítica da segurança**. 2011.
- MALAGUTI, Vera. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Instituto Carioca de Criminologia. Coleção Pensamento Criminológico: Volume 2. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.
- MALAGUTI, Vera. **Drogas e criminalização da juventude pobre no Rio de Janeiro**. In.: Revista Discursos Sediçosos: crime, direito e sociedade. N°. 2. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1996.
- MATHIASSEN, Bo. **Política sobre drogas: ações abrangentes**. 2010. Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/imprensa/artigos/2010/25-10-politica-sobre-drogas-acoes-abrangentes.html>. Acesso em: 12 set. 2021.
- OTTOBONI, Mário. **Seja solução, não vítima!**: Justiça Restaurativa, uma abordagem inovadora. São Paulo: Cidade Nova, 2004.
- OTTOBONI, Mário. **Vamos matar o criminoso?**: método APAC. 4.ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- PASSOS, Eduardo Henrique; SOUZA, Tadeu Paula. **Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas**. 2011.
- PEDRINHA, Roberta Duboc. **Notas sobre a política criminal de drogas no brasil**: elementos para uma reflexão crítica. 2008.
- POLICARPO, Frederico. **O consumo de drogas e seus controles**: uma perspectiva comparada entre as cidades do Rio de Janeiro, Brasil, e de San Francisco, EUA. 218 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal Fluminense, 2013.
- REZENDE, Ivo Aragão. **Movimento da Lei e da Ordem**: Sua Relação com a Lei dos Crimes Hediondos. 2010.
- SANTANA, Adalberto. **A globalização do narcotráfico**. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/NKWcy3jTMdydYHs4TKKFVm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.
- SANTOS, Fabiana Lima dos. **Memória 2017 01 da II Conferência Mundial da Ayahuasca**. Palestra. Rio Branco: Superintendência do IPHAN no Acre, 2017.
- SANTOS, Fabiana Lima dos. **“Índio não usa droga, ele usa medicina”**: a criminalização da circulação da ayahuasca indígena. 2018. 166 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Preservação do Patrimônio Cultural, Mestrado, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Priscila Rodrigues da; COLODETTI, Thays. **O método do apac – associação de proteção e assistência ao condenado – como medida ressocializadora na aplicação da pena**. 2018.
- TATMATSU, Daniely Ildegardes Brito *et al.* **Políticas de prevenção ao abuso de drogas no Brasil e nos Estados Unidos**. 2020.
- TORCATO, Carlos Eduardo Martins. **A história das drogas e sua proibição no Brasil**: da Colônia à República. 371 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- VALOIS, Luís Carlos. **Análise: Luís Carlos Valois comenta sobre Política de Drogas e Sistema Penitenciário**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uDrXjNRMg1Y&t=213s>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- VALOIS, Luís Carlos. **Nenhuma lei de drogas deu certo até hoje na história da proibição**. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/22/nenhuma-lei-de-drogas-deu-certo-ate-hoje-na-historia-da-proibicao-afirma-juiz>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- WEST, Robert *et al.* **Álcool e tabaco são mais danosos do que qualquer outra droga**. 2018. Disponível em: <https://actbr.org.br/post/alcool-e-tabaco-sao-mais-danosos-do-que-qualquer-outra-droga/17330/>. Acesso em: 14 set. 2021.
- ZACCONE, Orlando *et al.* **Legalização das drogas**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djKs2ROuvZA>. Acesso em: 10 set. 2021.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

ENTRE A POLÍTICA E O BEM COMUM: DAS TEORIAS CLÁSSICAS À PERDA DA VONTADE GERAL NA CONTEMPORANEIDADE

Mateus Magalhães da Silva¹⁶

Isael José Santana¹⁷

Resumo

Muito se tem discutido sobre bem comum e a sua ausência na configuração das sociedades modernas. Bem como é tratado como se deu a sua perda no meio da coletividade. Este artigo dependerá da contribuição de uns dos principais autores para ser pensado acerca deste tema colocado em questão, pois é identificado como problema de pesquisa a relação da perda da vontade geral para valorizar o interesse do grupo, mas a vontade geral não é de grupos. Necessita-se identificar e refletir acerca da perda do senso comum/vontade geral com Arendt e, em esteira desse pensamento, em Bobbio. Além disso, compreender as formas de governos – Aristóteles e Rousseau e o poder na política para Maquiavel. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo refletir as relações de política, bem comum e a sua perda na perspectiva de Aristóteles, Rousseau, Maquiavel, Arendt e Bobbio. Desse modo, como metodologia para a sua elaboração, utilizou-se da revisão bibliográfica, tendo como fonte: obras clássicas dos autores, comentadores e pesquisas já realizadas sobre os temas em artigos e periódicos. Os resultados apontam para a existência de governos degenerados e gerando a perda do coletivo, uma vez que uma parte das pessoas são intolerantes para com as diferenças dos demais. Ao longo do estudo, apresentamos a importância de uma valorização e investimento na educação em longo prazo para o respeito com a diversidade de modo geral.

Palavras-chave: política; bem comum; poder; governos degenerados; contrato social.

Abstract

Much has been discussed about the common good and its absence in the configuration of modern societies. However, its loss in the midst of the community is unclear. This article will depend on the contribution of one of the main authors to be thought about this question, because it is identified as research problem the relation of the loss of the general will to value the interest of the group. Still, one needs to identify and reflect on the loss of general will with Arendt and, as a result, on Bobbio. Moreover, to understand the forms of governments - Aristotle and Rousseau and the power in politics for Machiavelli. Thus, this article aims to reflect the political relations, common good and their loss in the perspective of Aristotle, Rousseau, Machiavelli, Arendt, and Bobbio. Thus, as a methodology for its elaboration, we used the literature review, having as sources classic works of authors, commentators and research already carried out on the themes in articles and journals. The results point to the existence of degenerate governments and leading to the loss of the collective, since some people are intolerant of the differences of others. Throughout the study, we present the importance of valuing and investing in long-term education to respect diversity in general.

Keywords: politics; common good; power; degenerate governments; articles of association.

¹⁶ Mestrando em Educação (PGEDU-UEMS). Especialista em Direito Privado pela Legale. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Legale. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Advogado. Áreas de interesse: Direitos Humanos; Direito Constitucional; Direitos Fundamentais; Criminologia Crítica; Cidadania Ativa; e Justiça Juvenil.

¹⁷ Doutor em filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica- PUC – SP. Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS nos cursos de Direito e Ciências Sociais e professor dos cursos de especialização em Políticas Públicas, cultura e sociedade – UEMS e em Direitos Humanos- UEMS. Membro do conselho do CEPEED. Líder do grupo de estudos " Criminologia diálogos críticos", pesquisador com a temática direcionada a questão de violência contra mulheres e meninas

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir alguns ensinamentos acerca das relações de política de Aristóteles em seu livro *A Política* (2009), com destaque nos elementos que se enquadram no conceito de bem comum apresentados pelo autor. Além dele, será objeto de reflexão alguns conceitos e teorias que Rousseau apresenta no livro *Do Contrato Social* (2002) onde o autor analisa a política na perspectiva de vontade geral. Enquanto os mencionados autores viam a política numa perspectiva de formas de Estado, Maquiavel no livro *O Príncipe* (1996), destacou o poder no Estado, em que o príncipe se utiliza de instrumentos estratégicos em prol de sua chegada e permanência no poder. Bem comum e vontade geral são sinônimos, mas cada termo é de um autor, quais sejam: aquela de Aristóteles e esta de Rousseau, como visto anteriormente. Pensando numa leitura mais fluida, quando não especificado, será usada a palavra “vontade geral.”

A perda da vontade geral segundo Hannah Arendt, na obra *A Condição Humana* (2007), contribui com o tema para pensarmos questões mais contemporâneas da política, uma vez que a autora discute o que pode ter ocasionado a perda do senso comum ou vontade geral para o individualismo das pessoas. Bobbio em seu livro *A Era dos Direitos* (2004) afirma que o processo de tolerância só deve ser tolerado enquanto não atinge os direitos humanos. Quando não atinge, é visto como um mal necessário, a fim de que sejam debatidos pontos de vistas diferentes para que os indivíduos sejam mais pacíficos dentro da sociedade.

A política, na perspectiva de Aristóteles (2009), se constitui a partir do conceito de família. A família é quem vai construir os primeiros valores que devem ser colocados em prática na política. Essa política tem que ter por objetivo essencialmente a moral e a ética, tendo em vista que o Estado e as pessoas que vão compô-lo devem ter uma moral para com os outros no exercício de suas funções. Rousseau vai enxergar a política como a união de pessoas que irão condicionar seus interesses comuns em prol da coletividade, sendo essa organização do povo soberana. Nesse sentido, o governante terá que administrar o Estado de acordo com a vontade do povo, já que este é o dono de si mesmo.

Em contrapartida, para Maquiavel, a política vai ser vista como a manutenção do poder. O príncipe precisa ser estratégico o suficiente para que chegue ao poder e nele permaneça. O autor introduz o conceito de fortuna e virtude, demonstrando que na política o príncipe deve pensar em si e ter virtude para que, quando vier à oportunidade de obter o poder político estar preparado adequadamente para “tomá-lo” e nele permanecer.

Enquanto a política, para Hannah Arendt, é a pluralidade de pessoas. É na coletividade que se constitui a liberdade civil entre as pessoas. Sendo na prática do convívio entre os indivíduos que vai se formar a política e, só vai acontecer essa organização entre as pessoas quando houver essa pluralidade de pessoas livres.

A constituição da família, conceito de política ao estado aristotélico

Em Aristóteles (2009, p. 96), “a cidade é uma reunião de famílias e pequenos povoados associados para gozarem em conjunto uma vida perfeitamente feliz e independente”. Essa reunião de pessoas não são todas as pessoas, é apenas os considerados cidadãos, o que não inclui os escravos e os artesãos. Nesse sentido, só poderia ter felicidade e virtude aqueles que fossem considerados cidadãos, estabelecidos através de uma reunião de famílias que se associassem e tratassesem aqueles outros que não eram cidadãos como meros objetos levados a infelicidade (ARISTÓTELES, 2009).

O que é bastante notado é que no âmbito político aquele indivíduo que não participa da comunidade e vive sozinho acaba sendo um terrível animal. Logo, é necessário que as pessoas se associem para as atividades da *polis*, o que as levará às práticas políticas e o melhorando de vida de forma coletiva (ARISTÓTELES, 2009).

Essa *polis* é considerada a mais perfeita, pelo motivo das pessoas deixarem seus interesses individuais em busca de um bem comum, pois nesse contexto as pessoas iriam se associar para terem o mesmo objetivo. Vale ressaltar que somente os cidadãos destinados a isso poderiam decidir sobre o bem comum. Aqueles que nasciam com capacidade para pensar, decidiriam o melhor para a família por meio do homem cidadão, conduzindo-a ao melhor resultado possível para a coletividade. Desse modo, todos teriam benefícios – incluindo os escravos, mulheres, crianças e estrangeiros, e uma cidade cheia de pessoas vivendo felizes e virtuosas, como bem pontua Aristóteles. No entanto, aquele indivíduo que não se associasse com esse coletivo para a busca do bem comum através do Estado, Aristóteles (2009, p. 5) diz: “aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto”.

O homem/pessoa precisa conviver com outras pessoas, até mesmo para aprender a ser ético e moral na coletividade. Caso fosse o homem viver feliz e solitariamente, seria uma espécie em que não se identificaria com os demais e se isolaria. Nesse sentido, já que as pessoas vivem em sociedade seria difícil imaginar como uma pessoa viveria plenamente feliz num contexto em que ela tivesse que ser solitária, tendo em vista que a convivência humana é quem faz do indivíduo um ser melhor. É estranho imaginar o ser humano vivendo na solidão, haja vista que, são seres humanos que precisam viver em sociedade tendo ciência do que é ser justo e injusto para com o outro dentro da *polis*. Essa política se daria entre elas uma melhor forma de governo (ARISTÓTELES, 1973).

Para justificar a melhor forma de governo, Aristóteles salienta que o soberano pode existir por uma pessoa, por poucos ou por muitos, mas sempre tendo que buscar o bem comum. Nesse sentido, são dois os critérios fundamentais: i) quem governa; e ii) como governa. Assim, é importante observar que, a monarquia só funciona quando é pura e, conforme o autor, quando esta forma de monarquia se degenera em tirania acaba sendo uma das piores (ARISTÓTELES, 2009).

Aristóteles ressalta que a monarquia não é um sistema ruim, enquanto a tirania acaba sendo, pois o tirano governa para ele em vez de governar para o povo. Além disso, a aristocracia é o governo dos melhores na sociedade para representar o povo. No entanto, quando se degenera, acaba se transformando em oligarquia, uma vez que esse pequeno grupo, em vez de atender aos interesses do povo, acaba atendendo aos interesses deles mesmos.

Por fim, a *politia* é classificada como o melhor governo do povo por exercer as leis sem nenhum tipo de discriminação do povo e do estrangeiro. Aristóteles ressalta que, quando se tem o governo da *politia*, se exerce o bem comum. Mas, o regime depende da sociedade e de seu povo. No tocante a *politia*, pode acontecer dos representantes do povo, no lugar de estarem representando a todos, podem estar defendendo interesses de apenas alguns segmentos dentro da sociedade. Logo, deixando de lado a ideia de bem comum em que o autor destaca como ideal (ARISTÓTELES, 2009).

Cabe destacar uma indagação que Aristóteles (2009, p. 115) nos faz: “vale a pena dar à soberania a melhor lei ou ao homem mais perfeito?”

A Importância do Contrato Social, Estado e Bem Comum em Rousseau

Em Rousseau (2002), o pacto social existe para garantir que todas as pessoas, sem exclusão, possam se associar em coletivo para articularem um bem geral/bem comum. Esse bem comum seria benéfico para todos, tendo em vista que para o alcance dele as pessoas abririam mão de parte de suas liberdades em prol de um bem maior, visando o bem para com a comunidade. Nesse sentido, isso se resultaria como uma forma de segurança para com a coletividade, garantido no pacto dito acima.

Tal convenção entre as pessoas permitiria a confirmação de direitos, liberdade e igualdade entre todos que participassem do corpo/coletivo político. Dito isso, esse pacto permitiu uma certa segurança para a vontade geral, garantindo assim, de forma eficiente, a efetivação do princípio de

justiça na vida dos indivíduos em sociedade, de modo que quando um indivíduo não respeita o que está expresso no contrato social, pode ser punido. Portanto, dá consentimento aos contratantes os direitos e deveres de forma igual para que todos possam usufruir e respeitar seus limites, com o propósito sempre de respeitar o pretendente, para que haja justiça mediante ao objetivo lançado (CARVALHO, 2013).

O contrato social permite a igualdade entre todas as pessoas, não haveria o sentimento de superioridade, pois a soberania seria exercida entre todos e não condicionado a uma pessoa. Essa convenção visaria o bem geral e aquele que rompesse com o contrato estabelecido seria tratado como um criminoso, pois estaria prejudicando a coletividade ao infringir a lei proposta sobre o bem geral (ROUSSEAU, 2002).

Em Rousseau (2002) é encontrada algumas discussões sobre sufrágio. Ele destaca que esse instrumento não significa que o político, constituindo um governo para administrar a sociedade, não quer dizer que o povo deixa de ter a sua soberania passando para o governo. Pelo contrário, o povo, enquanto soberania, vai eleger por sufrágio um governante para que represente os interesses da soberania, esta que vai se dar pela vontade do povo.

Entretanto, observa-se que, “como o vassalo permanece sempre em um, aumenta a relação do soberano em razão do número dos cidadãos; de onde se segue que quanto mais o Estado cresce, mais diminui a liberdade” (ROUSSEAU, 2002, p. 30). Isso mostra que quando se elege um representante para governar para o povo, esperando que vai ter a mesma liberdade, pode acontecer um efeito contrário, visto que, na medida que aumenta o número de cidadãos, o povo vai perdendo sua liberdade e igualdade entre si. Para não causar isso, o governo deve ser forte para, mesmo com o aumento do povo, tenha força de acordo com o crescimento do mesmo (ROUSSEAU, 2002).

O governo não pode reter a soberania que representa a vontade geral para representar a sua vontade, usando da escolha do bem geral para defesa de seus interesses, pois a soberania só pertence ao povo e esse povo não elegeria um governo para defender interesses particulares, uma vez que quebraria todo o tratado ordenado pelo povo. Ora, as leis são criadas para registros do interesse do povo, pois “o povo, submetido às leis, deve ser o autor das mesmas” (ROUSSEAU, 2002, p. 20). Mesmo o povo sendo autoridade da lei, criando a lei em que ele quer respeitar, Rousseau vai discorrer da possibilidade da vontade geral expressa em lei ser administrada por uma melhor forma de governo. (ROUSSEAU, 2002).

Rousseau (2002) afirma que a democracia seria uma boa forma para ser colocada em prática, visando o bem geral, pois conseguiria o governo ter poucas pessoas inconformadas nas eleições. Ela permitiria também ter todos os indivíduos iguais na vida material e intelectual. De resto, isso mostra que a comunidade, enquanto organização política, não apresenta diferença entre as pessoas, de modo que os cidadãos teriam oportunidade de concorrer e representar a sociedade. Isto é, daria chance para todas as pessoas concorrerem nas eleições e representar o povo quando for escolhido via as urnas, como acontece na configuração das sociedades democráticas atuais. Mas, como foi dito por Rousseau (2002, p. 34): “rigorosamente falando, nunca existiu verdadeira democracia nem jamais existirá”. Vejamos o motivo de não existir uma democracia em sua essência praticável, nas palavras de Rousseau (2002, p. 16):

Se, quando o povo, suficientemente informado, delibera, não tivessem os cidadãos nenhuma comunicação entre si, sempre resultaria a vontade geral do grande número de pequenas diferenças, e a deliberação seria sempre boa.

Nesse sentido, podemos contextualizar tais questionamentos no cenário da política brasileira atual. Quando a política se resume à defesa de certos setores, como, por exemplo, a bancada evangélica, bancada ruralista, bancada armamentista etc., o que se tem não é uma única vontade para

todos os cidadãos, não é uma figura de poder eleita em cargos públicos para representar a vontade geral, mas para representar seus interesses e de seu segmento e o que resulta são vontades particulares frente ao Estado. Portanto, quando as vontades de muitas facções resistem, elas viram uma maioria e não se têm mais uma única vontade, a vontade do povo.

A democracia seria, sob essa perspectiva, apenas um ideal de governo, uma vez que, ao invés de todos se associarem para defenderem interesses comuns, não o fazem. Tal conceito acaba não sendo seguido, como melhor explica Gomes (2006, p. 36):

O argumento usado para esse procedimento é que onde há debate, há luta de opinião e, consequentemente, decadência política. É daí que surge a proibição de partidos, facções. No momento em que a vontade é dividida em diferentes grupos, torna-se uma vontade específica para cada um deles e o que se tem aí são interesses diferentes movendo cada grupo distinto. Ou seja, não temos mais a expressão da vontade do povo, mas as vontades particulares de cada um daqueles grupos ou facções.

O autor afirma que quando deixa de ter vontade para todas as pessoas em um determinado objeto dentro da sociedade, acaba perdendo a vontade geral e o que resta são vontades de grupos, cada um com interesses específicos e a verdadeira democracia acaba não sendo exercida como salientado acima por Rousseau. Com isso, vale ressaltar que, “a soberania não pode ser representada, pela mesma razão que não pode ser alienada; ela consiste essencialmente na vontade geral, e a vontade de modo algum se representa; ou é a mesma ou é outra; não há nisso meio termo” (ROUSSEAU, 2002, p. 46). Isso mostra que, quando o povo vota para presidente, senador, deputado de seu estado, em ocasião que todos esses parlamentares se juntam, cada um defende o seu estado. Logo, não se tem mais vontade geral e passa a ser vontade de grupos (ROUSSEAU, 2002).

Algumas reflexões da chegada do príncipe ao poder, permanência e o bem para Maquiavel

Maquiavel, pensando de forma diferente, considera que o ser humano está sempre buscando uma vida na sociedade de forma que pense na sua individualidade para se beneficiar. Nesse sentido, o autor afirma que os indivíduos estão se norteando para a vida em sociedade a custo de se dividir com os seus semelhantes por interesses diversos. Ainda assim, surge uma relação de conflitos sociais de necessidades criadas pelo homem, sendo esta dividida entre classes diferentes, caracterizada por um povo que não quer ser oprimido pelos grandes e os grandes que querem a todo custo oprimir a classe social massificada (WINTER, 2006).

Um breve conceito de fortuna e virtude, é necessário conceituá-los para um melhor entendimento. A fortuna é a sorte ou azar que o príncipe pode ter, esse príncipe pode ser qualquer pessoa, qualquer político. Se tratando de fortuna, ela pode vir em momento que o príncipe pode não estar preparado, logo, terá poucas chances de conseguir permanecer com o poder que ganhou. Assim, deve o príncipe se preparar em momentos sempre, quando vier a fortuna, ele já estará preparado para garantir o poder (MAQUIAVEL, 1996).

É recomendável que o príncipe, desde o início de sua caminhada, trabalhe com a sua virtude, pois a oportunidade pode chegar e sua trajetória para se manter no poder será mais segura do que quem está totalmente despreparado com a nova oportunidade ou fortuna que lhe foi apresentado (MAQUIAVEL, 1996).

Se o príncipe não for estratégico trabalhando com a sua virtude formada, pode ter algumas dificuldades para se manter no poder com o advento da fortuna, sem ter minimamente pensado antes da possível oportunidade que venha a ter.

Para a chegada e a permanência do príncipe no principado, ele deve fazer o necessário podendo-se usar a violência, se for preciso. Deve ser uma raposa para saber e sair das armadilhas que são postas no principado e também ser leão para poder colocar medo nos que podem vir a atacá-lo, além de representar uma certa força para amedrontá-los (MAQUIAVEL, 1996).

Um príncipe deve se preocupar com a aparência, mostrando o que na realidade não necessariamente precisa ter. Isto é, o príncipe não necessariamente precisa ter características éticas, morais, ser estratégico, planejador, ter auto percepção, ser interessado, preocupado com o principado e o seu povo. No entanto, deve apresentar ser possuidor de todas essas características que vão qualificá-lo como um príncipe altamente preparado, já que à aparência é um dos pilares fundamentais para a virtuosidade do príncipe renomado. Então, deve, o príncipe, parecer ser e não necessariamente ser (MAQUIAVEL, 1996).

Maquiavel afirma que a partir do momento que os grandes pedem algo em troca para colocar o príncipe no poder, uma vez dado, vão sempre querer mais de forma intensa. Assim, conclui Maquiavel (1996, p. 45): “[...] é necessário ao príncipe ter o povo como amigo; caso contrário, não terá remédios na adversidade.” Ao passo que, pelos interesses dos grandes no principado, podem oprimir o povo e isso não é recomendado.

Tendo em vista que o príncipe tem sempre que estar ao lado do povo, tendo em vista que são muitos. Fazendo assim, não precisará dos grandes para viver no principado, minimamente fará troca de favores para um equilíbrio em seu poder, mas não dependerá totalmente destes para governar (MAQUIAVEL, 1996).

Quando o príncipe chega ao poder no Estado, é recomendável que ele faça todas as ofensas de uma vez só. Estas ofensas podem ser traduzidas como algo ruim que o governante tenha que fazer, algo que o povo não goste. Ao passo que depois, possa ser muito bem lembrado pelo povo ao realizar benefícios de forma lenta até o fim de seu governo ou mandato. Como já dito anteriormente, deve-se reiterar que, um príncipe necessita ter o povo como amigo, pois, de outro modo, não terá possibilidades na adversidade (MAQUIAVEL, 1996).

Uma brevíssima reflexão entre Aristóteles, Rousseau, Maquiavel, Arendt e Bobbio

É importante dizer ao leitor que, Arendt e Bobbio ficaram para esta etapa de reflexão entre os autores pelo motivo deles serem uns dos precursores de pensarem e apresentarem a perda da vontade geral. Sendo assim, a primeira com o motivo da perda do senso comum ou bem geral ao aderir o grupo e o segundo com a ideia de intolerância para com as pessoas diferentes.

É importante enfatizar que Aristóteles (2006) pensa a política na perspectiva da formação de um Estado e até mesmo da construção de uma cidade em que os seus cidadãos possam viver felizes e assim escreve sobre esta questão: “[...]cada cidadão ocupar-se dos seus afazeres sem pensar no bem de outrem, encontrando cada qual mais prazer em cultivar sua terra que em ocupar-se do governo ou exercer a autoridade” (ARISTÓTELES, 2009, p. 214).

Rousseau (2002) afirma que a transição do homem do seu estado antigo ou natural ao estado moderno civil teve por consequência uma transformação na forma dos indivíduos reagirem diante de determinadas situações da sociedade. Em vez de reagir de acordo com seus instintos, o homem passou a reagir de acordo com uma consciência de justiça e, com isso, passou a pensar mais no coletivo. Antes não havia essa preocupação. No mesmo sentido que Aristóteles, Rousseau (2002) destaca também a formação de um Estado, mas, aqui ele vai dizer que o Estado vai ser formado pela vontade de todos dentro da sociedade. O povo, nesse contexto, seria o dono de si mesmo, regendo essa vontade da criação do Estado através do contrato social. Para Rousseau, com a criação de um Estado, o governo pode tomar a soberania que pertence ao povo, (ROUSSEAU, 2002).

Rousseau (2002) salienta que não haveria necessidade do povo ser governado se eles próprios conseguissem governar bem para todos, de forma que pudessem administrar suas leis. Assim, na visão de Aristóteles, apresentado acima, tanto a pessoa como o Estado devem ser feliz praticando o bem, sendo que esse bem deve ter como atributos a virtude racional para que possa ser justo consigo e com todos dentro da sociedade.

Pensando nestes atributos, Maquiavel, com a obra *O Príncipe* (1996), idealiza como um governante hipoteticamente, não pode se desviar das coisas que podem acontecer no seu Estado, pois ele deve pensar o que pode vir a acontecer no presente e no futuro, para que seja cauteloso e que tenha virtude usando assim, sua racionalidade para enfrentar esses desafios. Dito isso, pode-se perceber que Maquiavel pensa que o bem primeiro deve ser para o príncipe de modo que ele não se desvie das possíveis guerras que podem acontecer. Maquiavel (1996, p. 74) vai dizer o seguinte: “[...]necessita ser suficientemente prudente para evitar a infâmia daqueles vícios que lhe tirariam o estado e guardar-se, na medida do possível, daqueles que lhe fariam perdê-lo[...].

Nesse sentido, tal situação vai ao encontro do que Rousseau (2002, p. 29) discorre, em que ele afirma que: “se o soberano quiser governar, ou se o magistrado quiser legislar, ou se os vassalos recusarem obedecer, a desordem sucederá à regra, a força e a vontade não mais agirão de acordo e o Estado, uma vez desunido, tombará no despotismo ou na anarquia.”

Maquiavel acrescenta que quando há uma pressão e que o povo em sua grande quantidade é oprimido e mandado, pode gerar por consequência o Estado virar ou um principado que pode ser formado pelos grandes ou pela grande quantidade em números do povo, ou liberdade ou desordem. Por fim, percebe-se a grande divisão entre estes por causa de interesses diversos, podendo Hannah Arendt nos contribuir nesse sentido, conforme veremos a seguir.

Hannah Arendt (2007) no livro *A Condição Humana* discorre que as pessoas estão deixando de pensar na coletividade dentro da sociedade e começando a pensar em si mesmas. Isto é, deixa de pensar no coletivo e passa para o individualismo e só ele importa, deixando de entender e compreender outras coisas, como, por exemplo: os fenômenos naturais; os políticos; os sociais e outras pessoas além dele mesmo. Nesse sentido, “um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade” (ANDRADE, 2010, p. 6). Com esse colapso, esquecem da existência da esfera pública.

Arendt (2007) afirma que existe um poder grandioso na esfera pública podendo as pessoas usarem para agir e falar entre eles e que as pessoas no seu individualismo não servem de nada, isto é, o seu potencial de força isolado, já que o poder faz acontecer quando todas as pessoas começam a agir juntos dentro da sociedade. Dito isso, Aristóteles (2009) explica que o Estado está até mesmo antes das pessoas, pois se cada indivíduo não consegue viver isoladamente e precisa dos seus semelhantes é porque a própria natureza do Estado já era necessária para uma relação entre os indivíduos e que, com isso, se deve recusar, de acordo com Arendt (2007) as relações de privar em qualquer arena da vida humana em prol da boa convivência social e que nesta, esteja sempre em busca de beneficiar todos.

Não se deve colocar a vida privada com o individualismo em primeiro plano, deve-se pensar na riqueza social, pensando no coletivo de modo que todos possam se beneficiar. Isso mostra que a liberdade como um direito natural como pontua Kant é posto de lado quando se trata de liberdade apenas para os cidadãos e não para os escravos também, haja vista o último deve trabalhar para o cidadão para que este possa usufruir de sua liberdade. Bobbio em sua obra supracitada afirma que isso é um problema da tolerância e motivos diversos, vejamos abaixo:

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças e opiniões diversas, que implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas; outra é o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da consequente discriminação (BOBBIO, 2004, p. 85).

De acordo com Bobbio (2004) os indivíduos devem ter o direito de resistir à opressão porque ainda é considerado o direito grandioso e originário dos seres humanos a não serem oprimidos por outras pessoas ou Estado, de forma que possam ter como garantia os direitos fundamentais para a existência da humanidade, porque são eles naturais.

Considerações finais

Com a finalidade de obter um melhor entendimento com o tema abordado e esclarecer pontos essenciais dos autores trabalhados até o presente momento, optou-se por realizar uma pesquisa explicativa, por meio de reflexões e leituras críticas dos autores aqui já mencionados. De modo que, o principal propósito é de apresentar alguns conceitos, teorias e concepções de governo na ótica dos autores, com aproximações do conceito de vontade geral na política.

O objetivo foi compreender a ideia de vontade geral e as relações de política desde Aristóteles em A Política (2009), passando por Rousseau em Do Contrato Social (2002), Maquiavel em sua obra O Príncipe (1996), chegando até autores que tratam da perda do bem comum, como Arendt no seu livro A Condição Humana (2007), além de Bobbio em seu livro A Era dos Direitos (2004) – a fim de enfatizar como se deu a perda do bem comum ou senso comum.

Conforme exposto, Aristóteles afirmava que o bem comum era dado para todas as pessoas dentro da *polis*, entretanto, quem decidia este eram os cidadãos que tinham nascidos com capacidade intelectual para exercerem a vida pública e política. De modo que, os escravos, as mulheres, as crianças e os estrangeiros eram destinados a exercerem outras funções, cada um com a sua virtude e igualdade entre seus semelhantes por natureza. Como cidadãos iguais aos cidadãos, mulheres iguais às mulheres, crianças iguais as crianças e estrangeiros iguais aos estrangeiros. Era, portanto, cada grupo com a sua igualdade e não uma igualdade geral.

Em contrapartida, Rousseau ratifica que o bem geral deve ser para todos os indivíduos e não apenas para alguns cidadãos. Destaca, que não é possível que as pessoas aceitem a condição de escravidão, uma vez que, ao se submeterem a tal, perdem a sua qualidade de ser humano. Portanto, do estado natural para o estado civil, as pessoas devem estabelecer no contrato social a vontade de todos, incluindo os que não eram considerados cidadãos na cidade. Dessa maneira, o que for colocado no pacto social será a vontade do povo e só o povo poderá extinguir qualquer lei, pois a lei é o povo.

Em outro viés, Maquiavel afirma que o bem deve ser do príncipe, para que consiga suas pretensões. Deve usar instrumentos que mostre querer o bem comum do povo e dos empresários, chegando, assim, ao poder e, consequentemente, nele permaneça. Para o autor, não é preciso ser ético ou moral na política, enquanto para Aristóteles e Rousseau o cidadão deve ser essencialmente ético e moral em sociedade. Percebe-se que Aristóteles e Rousseau discutem a relação de Estado e bem comum, enquanto Maquiavel afirma que a importância é o poder, podendo ser em qualquer forma de governo.

Para Arendt essa perda do bem comum é consequência do estado civil, no contexto do surgimento da propriedade privada, quando as pessoas começaram a ser individualistas, isto é, perderam o senso comum/bem geral ou público e passaram a exercer a vida no âmbito privado, perdendo-se o que haviam anteriormente estabelecidos no contrato social idealizado por Rousseau.

Com isso, acaba surgindo as intolerâncias com o diferente, materializado em questões raciais, de orientação sexual, de identidade de gênero, de pessoas de regiões diferentes, de diversas religiões, de pessoas com deficiências etc., como bem pontua Bobbio. O autor discute esse problema da intolerância no contexto dos direitos humanos, destacando o enfraquecimento dos direitos humanos quando uma sociedade é individualista e preconceituosa.

Partindo do pressuposto de algumas reflexões acerca dos autores trabalhados até o presente momento, pode-se observar que, muitos em governos modernos, não têm presente a ideia da melhor forma de governo – *politia* – em que Aristóteles recomendou em seu livro *A Política*. Pois, seria pretendido governar para toda a população (natos, naturalizados e estrangeiros). Com isso, não se efetivando a ideia de bem comum de Rousseau. Ainda assim, Aristóteles justificava a escravidão, dizendo que era necessário para alguns pensarem. Em muitos governos modernos, percebe-se que o escravo aristotélico é o empregado moderno, aponto de não ter nem oportunidade de pensar por causa de sua jornada exaustiva de trabalho.

No que se refere a incapacidade do poder do povo, como forma de vontade geral, acaba não sendo exercida, visto que, pode-se observar que o Congresso Nacional tem a presença da bancada ruralista, evangélica e armamentista – as principais como já citadas no desenvolvimento deste artigo. Logo, aponto dos representantes do povo ao invés de representar a vontade geral que deveria, representa a sua vontade e o interesse de seu grupo. Assim, os grupos inferiores ficam de fora. Por isso que a verdadeira democracia até hoje é impraticável nas sociedades contemporâneas e sempre será, como afirma Rousseau, pelo fato de cada político representar o seu grupo de interesse na sociedade; e o bem geral ou bem comum acaba não se concretizando por ganância de grupos.

No viés do princípio de Maquiavel - os governantes em muitos governos, acabam não fazendo o que consta no manual escrito pelo autor. Uma vez que, como foi visto, quando o princípio chega ao poder através da fortuna e espécie de jogo sujo, deve fazer o mal de uma vez e o bem aos poucos para que o povo não crie ódio pelo governante e só tenha boas lembranças. Mas, o mal desproporcional quando é lançado ao povo, acaba dando instabilidade para o governo e, isso não foge da realidade de muitos governos. Tal instabilidade, vem sendo ocorrida por querer agradar mais os empresários (poderosos) donos de indústrias nacionais e internacionais. Ao passo que, o povo começa a perceber que está sendo oprimido e poderá ou sair o princípio, ou vir uma liberdade do povo, ou uma desordem como forma de resistência garantido como um direito natural dos seres humanos de acordo com Bobbio, pois o povo pode acabar não aceitando mais a situação exposta.

É importante ainda ressaltar que, Aristóteles, dentre outros autores, discorre acerca da educação (no seu livro oito da obra *A Política* 2009), valorizando-a como fonte de formação consciente do ser humano. Ela seria o instrumento capaz de ajudar a uma possível amenização, ou até mesmo solução em longo prazo da perda do bem comum em que aqui foi trabalhada.

Referências

- ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.
- ARENKT, Hannah. A Condição Humana. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1130009/mod_resource/content/1/A%20condi%C3%A7%C3%A3o%20humana-%20Hannah%20Arendt.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.
- ARISTÓTELES (Ed.). A Política. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. “Ética a Nicômaco”. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, Vol. IV: Os Pensadores, 1973.
- ARISTÓTELES. A política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- BOBBIO, Noberto. A Era dos Direitos. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.
- CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. Rousseau e o conceito da vontade geral: princípio metafísico ou pacto social? 2013. Disponível em: <http://www.uvanet.br/helius/index.php/helius/article/view/7/22>. Acesso em: 26 set. 2019.
- FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.
- GOMES, Fernanda da Silva. Rousseau – democracia e representação. 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88818/225138.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 set. 2019.
- MAQUIAVEL, O Príncipe. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROSA, Luiz Carlos Mariano da. Do Bem Comum da Visão Platônico-Aristotélica à Lógica Hobbesiana do Contrato Social (da Ordem Mecânica da Matéria à Ordem Final da Vontade). 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/filosofia_artigos/marianodarosa_bem_comum_logica_do_contrato.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.
- ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1999.
- STOBBE, Emanuel Lanzini et al. O conceito de direito em Immanuel Kant: positivismo radical ou não-positivismo superinclusivo? 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/789/503>. Acesso em: 29 set.
- WINTER, Lairton Moacir. A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/magal/Downloads/1532-5358-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

DIÁLOGO, JUVENTUDE E DROGAS

Mateus Magalhães da Silva¹⁸

Isael José Santana¹⁹

Gladis Antonia Apaza²⁰

Resumo

Este trabalho tem como temática o uso de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes, a partir de uma ação extensionista desenvolvida em escolas públicas e privadas do Brasil e da Argentina. O problema investigado refere-se à naturalização do consumo de substâncias psicoativas entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social e à escassez de espaços educativos de conscientização. O objetivo principal foi promover rodas de conversa e debates com estudantes do ensino fundamental e médio, com foco na reflexão crítica, na prevenção e na difusão de informações sobre os impactos do uso de drogas. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica e empírica, produção de material informativo, postagens em redes sociais, além da aplicação de questionários avaliativos nas instituições participantes. Como resultados, identificou-se a importância do diálogo como ferramenta de enfrentamento e a receptividade dos estudantes às ações propostas. Conclui-se que a extensão universitária crítica, quando articulada com as realidades locais e internacionais, fortalece a educação emancipadora e promove a conscientização social.

Palavras-chave: Drogas; Adolescência; Crítica.

Abstract

This work focuses on the use of licit and illicit drugs by adolescents, based on an extension project carried out in public and private schools in Brazil and Argentina. The investigated issue concerns the normalization of psychoactive substance use among adolescents in situations of social vulnerability and the lack of educational spaces for raising awareness. The main objective was to promote discussion circles and debates with elementary and high school students, focusing on critical reflection, prevention, and the dissemination of information about the impacts of drug use. The adopted methodology included bibliographic and empirical research, the production of informational materials, social media posts, and the application of evaluative questionnaires in the participating institutions. As results, the importance of dialogue as a coping tool and the students' receptiveness to the proposed actions were identified. It is concluded that critical university extension, when connected to local and international realities, strengthens emancipatory education and promotes social awareness.

Keywords: Drugs; Adolescence; Critical.

¹⁸ Mestrando em Educação (PGEDU-UEMS). Especialista em Direito Privado pela Legale. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Legale. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Advogado. Áreas de interesse: Direitos Humanos; Direito Constitucional; Direitos Fundamentais; Criminologia Crítica; Cidadania Ativa; e Justiça Juvenil.

¹⁹ Doutor em filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica- PUC – SP. Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS nos cursos de Direito e Ciências Sociais e professor dos cursos de especialização em Políticas Públicas, cultura e sociedade – UEMS e em Direitos Humanos- UEMS. Membro do conselho do CEPEED. Líder do grupo de estudos " Criminologia diálogos críticos", pesquisador com a temática direcionada a questão de violência contra mulheres e meninas

²⁰ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Nacional de Tucumán, Jujuy, Argentina.

Introdução

O uso de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes é um problema complexo, ligado a fatores sociais, educacionais e de saúde pública. A adolescência, por ser uma fase de mudanças, favorece o contato precoce com substâncias psicoativas. Diante do aumento do consumo nessa faixa etária, torna-se urgente a promoção de ações preventivas eficazes e respeitosas.

Este trabalho relata uma experiência de extensão universitária, realizada em escolas do Brasil e da Argentina, com base no método histórico-cultural, que valoriza o sujeito em seu contexto social. O tema foi escolhido pela banalização do uso de drogas entre adolescentes, especialmente em áreas vulneráveis, e pela ausência de ações educativas transnacionais voltadas à juventude.

A questão central é: como uma ação extensionista crítica pode ajudar na conscientização e prevenção do uso de drogas entre adolescentes brasileiros e argentinos? Parte-se da hipótese de que o diálogo horizontal e a produção de conteúdos informativos podem influenciar positivamente a percepção dos jovens.

O objetivo geral é relatar o projeto de educação crítica sobre o uso de drogas. Os objetivos específicos são: (a) promover rodas de conversa; (b) produzir e divulgar materiais informativos; (c) identificar percepções juvenis; e (d) avaliar os impactos por meio de questionários.

A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica e empírica, observação participante, ações em escolas e divulgação por mídias sociais e rádios. Os resultados apontam que a escuta ativa, a linguagem acessível e a valorização dos saberes juvenis são fundamentais para a prevenção.

Metodologia

A pesquisa surgiu a partir da observação da crescente presença do uso de drogas lícitas e ilícitas entre adolescentes em idade escolar. Partindo da hipótese de que esse uso está relacionado a fatores sociais, emocionais e familiares, o projeto de extensão universitária promoveu o contato direto com os jovens por meio de rodas de conversa e atividades pedagógicas, criando espaços de diálogo e escuta ativa.

Classificada como exploratória, descritiva e de natureza aplicada, a pesquisa possui abordagem qualitativa e visa não apenas compreender, mas também contribuir para a transformação social. O objeto de estudo – o uso de drogas por adolescentes – foi escolhido pela relevância e urgência diante dos riscos à saúde pública e ao desenvolvimento juvenil.

A coleta de dados ocorreu em uma escola pública, onde os adolescentes compartilharam suas experiências de forma voluntária e protegida. As falas foram registradas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar os sentidos atribuídos por eles ao fenômeno investigado.

O trabalho seguiu as etapas da metodologia científica, desde a definição do tema até a análise dos dados e apresentação dos resultados. A proposta alia a vivência prática à produção de conhecimento acadêmico, reafirmando o papel da Universidade como agente de transformação social.

Discussão teórica e prática do projeto de extensão

A idade do adolescente é compreendida entre 12 e 18 anos (art. 2º, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), período em que ele pode estar frequentando o ensino fundamental ou médio (Brasil, 1990). Nesse estágio da vida, o adolescente pode demonstrar maior resistência às orientações

e/ou aos ensinamentos de familiares, da escola e da comunidade (art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB, combinado com o art. 53 do ECA), pois deseja ter poder e controle sobre si mesmo, sem intervenções dos pais. Trata-se do primeiro momento em que busca romper esses laços com o intuito de conquistar autonomia (Santos, 2012).

Quando o adolescente se afasta da família e busca maior aproximação com outros adolescentes, podem surgir sérios problemas caso não receba as devidas orientações e/ou ensinamentos educacionais da família e da escola, especialmente em relação à saúde e à vitimização social decorrente do uso de drogas. Ao se aproximar de outro adolescente que eventualmente já use drogas, pode acabar experimentando, e há uma alta probabilidade de que o uso experimental leve ao vício. Diversas são as consequências do uso de drogas ilícitas, conforme alertam profissionais da saúde, além de acarretar graves problemas sociais estigmatizantes, como, por exemplo, a dificuldade de conseguir emprego formal devido ao rótulo de “drogado” atribuído pela sociedade (Barros, 2021).

A fase da adolescência é marcada por vulnerabilidade, pois envolve mudanças físicas e psicológicas, sendo considerada, portanto, um grupo de risco, conforme demonstrado em dados estatísticos. Com a necessidade de afirmar sua personalidade, o adolescente pode se deparar com diversos conflitos sociais e familiares aos quais está naturalmente inserido (Barros, 2021).

Diante desses conflitos, o adolescente pode recorrer ao uso de drogas lícitas e/ou ilícitas como forma de escapar da realidade que lhe causa sofrimento. Assim, pode descobrir que essas substâncias produzem, durante o uso, sensações agradáveis, tais como: prazer, alívio de dores, aumento da disposição, estímulo, alívio da tristeza, redução das tensões, sensação de calma, alteração da sensibilidade, mudanças na percepção da realidade e variações de humor. O problema, porém, surge após o uso, pois cada droga acarreta sérios prejuízos à saúde, além do preconceito social que pode ser direcionado ao adolescente que frequenta o ensino fundamental e/ou médio (Teodoro et al., 2020).

Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou, por meio de pesquisa nacional, que 13% dos adolescentes já haviam usado alguma droga ilícita em algum momento da vida. A maior proporção foi registrada em escolas públicas (13,3%), enquanto em escolas privadas foi de 11,4%. No nível estadual, os maiores índices foram encontrados no Distrito Federal (21,0%), no Paraná (19,0%) e em São Paulo (18,3%). Os menores índices foram observados na Bahia (5,5%), em Alagoas (6,6%) e no Pará (7,0%). A porcentagem de adolescentes com menos de 14 anos que já haviam experimentado drogas foi de 4,3%, sendo maior em escolas públicas (4,6%) do que em privadas (2,7%). Já o percentual de estudantes que haviam consumido drogas nos 30 dias anteriores à pesquisa foi de 5,1% entre alunos de 13 a 15 anos, e de 8,7% entre alunos de 16 a 17 anos. O indicador foi maior entre os meninos (5,6%) do que entre as meninas (4,7%), e entre alunos de escolas públicas (5,3%) em comparação com os de escolas privadas (4,4%). Em relação ao tipo de droga, 5,3% relataram ter consumido maconha recentemente, e 0,6% afirmaram ter usado crack (Brasil, 2019).

Quanto ao primeiro contato com drogas, o Estado de Mato Grosso do Sul registrou que 5% dos adolescentes usaram drogas ilícitas pela primeira vez aos 13 anos de idade, percentual acima da média nacional, que foi de 4,3%. A média nas capitais brasileiras ficou em 5%, enquanto em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, foi de 6,4%. Logo, esse Estado está acima da média nacional de capitais quanto ao uso de drogas ilícitas por adolescentes, o que é especialmente preocupante. As drogas mais utilizadas pelos que declararam consumo foram: maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança-perfume e ecstasy (Barros, 2021).

Em outra pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental e médio no Brasil, por meio da aplicação de 1.728 questionários posteriormente analisados, constatou-se que 76,96% dos respondentes já haviam experimentado algum tipo de droga psicotrópica, seja lícita, seja ilícita. O álcool foi a substância mais utilizada, com 73,37% dos adolescentes afirmado ter consumido bebidas alcoólicas; em seguida, veio o tabaco, com 17,18% (Teodoro et al., 2020). Embora o álcool e o tabaco sejam drogas legalizadas apenas para maiores de 18 anos, observa-se que adolescentes com idade inferior a essa conseguem ter acesso a tais substâncias de forma ilegal no Brasil. Isso é preocupante, pois esses produtos não deveriam ser comercializados para menores, conforme o disposto no art. 81, incisos II e III, do ECA.

Uma pesquisa realizada em três cidades da Argentina revelou a relação entre o consumo de drogas ilícitas e bebidas alcoólicas e o aumento da violência entre adolescentes e a sociedade local. As drogas mais consumidas pelos adolescentes foram: (i) o tabaco, reconhecido como um problema de saúde pública mundial, com 25% da população consumindo e morrendo por doenças decorrentes do tabagismo; (ii) a maconha; e (iii) a cocaína — sendo esta a mais utilizada nos últimos 30 dias tanto na Argentina quanto no Brasil entre estudantes do ensino fundamental e médio (Priotto; Silva, 2019).

A cocaína e as anfetaminas são substâncias que podem causar dependência rapidamente, especialmente entre adolescentes insatisfeitos com os efeitos de outras drogas. Esses entorpecentes estimulam os sistemas dopamínérigo e noradrenérgico, podendo causar convulsões, isquemia cardíaca e cerebral, além de quadros de mania e paranoia. Em estágios mais avançados, surgem graves problemas de saúde. Por isso, é fundamental a atuação conjunta do Estado, da comunidade, da família e das universidades para garantir a vida e a saúde dos adolescentes e evitar sua vitimização social (Santos, 2012).

Este projeto de extensão não teve como objetivo disseminar o medo ou o pânico em relação às drogas, mas sim promover o diálogo científico com o público-alvo. O neurocientista Carl Hart (2014), da Universidade de Columbia, relata em sua obra “Um Preço Muito Alto” sua vivência nos Estados Unidos na década de 1970. Negro, pobre e exposto à violência, drogas e armas desde a infância, Hart contrariou o destino de muitos colegas, parentes e amigos — que acabaram no tráfico, na prisão ou dependentes químicos — e se tornou um dos cientistas mais respeitados do mundo.

A CRFB (art. 227) estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Cabe ao Estado implementar políticas públicas e programas eficazes para garantir esse direito e prevenir negligências na educação e proteção dos adolescentes (Brasil, 1988).

Nesta fase da vida, os adolescentes demonstram comportamentos de rebeldia e ignoram os impactos nocivos das drogas lícitas e ilícitas em seu organismo, além dos efeitos sociais relacionados ao vício. O ECA, nos arts. 3º, 4º e 7º, reforça a proteção integral à criança e ao adolescente (Unicef, 2018).

No Estado de Mato Grosso do Sul, desde 1991, a Lei nº 1.188 prevê, em seu art. 1º, a promoção de estudos e diálogos contínuos com estudantes do ensino fundamental e médio sobre as drogas e suas consequências, como a dependência química, os danos à saúde e a vitimização social da juventude sul-mato-grossense (Brasil, 1991).

Em 2018, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), após observar o aumento global de mortes e estigmatização de adolescentes devido ao uso de drogas, publicou o Manual sobre Drogas, Crime e Indicadores de Justiça Juvenil. O documento recomenda que os países signatários, como o Brasil, avaliem e reformem seus sistemas de justiça juvenil para evitar a perda de sua juventude para as drogas (Unicef, 2018).

A Universidade desempenha papel essencial ao promover o diálogo com a sociedade, estimulando a conscientização sobre direitos, deveres, cidadania ativa e os princípios dos Direitos Humanos, conforme previsto na CRFB. Neste contexto, o projeto de extensão buscou dialogar com estudantes do ensino fundamental e médio, permitindo que eles se tornem agentes da defesa de seus próprios direitos e contribuam para uma cultura de respeito e transformação social. Ao compreenderem os efeitos das drogas e suas implicações, os adolescentes estarão mais preparados para lidar com os desafios dessa realidade (Araújo, 2019).

A experiência na província de Jujuy, na Argentina, também foi relevante, pois permitiu observar como diferentes culturas e políticas públicas lidam com a prevenção ao uso de drogas entre adolescentes. A análise das abordagens adotadas nas escolas, somada às pesquisas locais, enriqueceu a compreensão sobre o tema.

Este projeto esteve em conformidade com o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), ao facilitar o acesso da comunidade à informação e à conscientização sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas, abordando temas do cotidiano e promovendo ações de educação e prevenção (Brasil, 2001).

Desenvolvimento das atividades do projeto de extensão internacional

O extensionista responsável pelo projeto apresentou sua formação acadêmica e as atividades previstas para 2023 nas escolas de Paranaíba (Brasil) e Jujuy (Argentina). O projeto, aprovado pelo PIBEXin (Edital nº 13/2022), foi executado de fevereiro a dezembro, com rodas de conversa realizadas conforme o planejamento. Os encontros iniciavam com a pergunta “o que são drogas?”, abordando tanto as lícitas quanto as ilícitas.

Durante as atividades, o extensionista compartilhou sua trajetória pessoal, relatando que quase ingressou no mundo das drogas, vivendo em uma favela no Rio de Janeiro. Foi o único do seu grupo de amigos que conseguiu escapar dessa realidade, enquanto muitos se tornaram traficantes ou usuários, sendo presos ou mortos. O relato visou alertar os adolescentes sobre os riscos das drogas e suas consequências.

A proposta do projeto incluiu a articulação entre os cursos de Direito e Psicologia para discutir o uso de drogas na adolescência, promovendo a conscientização entre estudantes de Jujuy. Também foi apresentado um cronograma com atividades previstas para as semanas seguintes, como: i) ações no Estabelecimento Penitenciário nº 7, com internos em tratamento terapêutico para abandono das drogas; e ii) atividades em escolas periféricas, voltadas a estudantes de baixa renda.

O evento “Drogas e Adolescentes em Recuperação”, promovido pelo Ministério da Saúde de Jujuy e pelo Observatorio Provincial de Salud Mental y Adicciones, contou com a participação da coorientadora do projeto. A programação incluiu apresentações artísticas feitas por pessoas em recuperação, com presença de familiares, estudantes, ONGs, universidades da UCSE-DASS e autoridades ligadas à prevenção ao uso de drogas (UCSE, 2023).

Foram concedidas autorizações para ações nas escolas e no Estabelecimento Penitenciário nº 7, garantindo a execução do projeto em parceria com a UCSE-DASS. Após as atividades, o extensionista retornou às instituições para formalizar os documentos de autorização.

Com apoio da coorientadora da UCSE-DASS, o projeto também se estendeu à Comunidade Terapêutica do Estabelecimento Penitenciário nº 7, voltada a internos que decidiram abandonar o uso de drogas. A iniciativa, fundamentada nos Direitos Humanos, aposta no diálogo com psicólogos e operadores sociais, rejeitando práticas violentas de punição. Inspirado no modelo da APAC

brasileira (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado), o objetivo é apresentar essa experiência ao orientador no Brasil, buscando gerar reflexão acadêmica e, possivelmente, estimular a criação de unidade similar no país (Silva et al., 2023).

A Comunidade Terapêutica, vinculada ao Departamento de Toxicodependências, funciona desde 20 de março de 2018 em regime integral (24h/dia, todos os dias do ano). Oferece tratamento a pessoas privadas de liberdade, tanto em regime de internação quanto ambulatorial.

Seu objetivo é prevenir a dependência química no sistema prisional de Jujuy, promovendo a redução do consumo de substâncias e incentivando mudanças de atitude. São realizadas sessões terapêuticas com psicólogos e oficinas com operadores sociais, buscando a reintegração social dos internos por meio de novos sentidos de vida, limites e comportamentos saudáveis.

Como dizem as pessoas privadas de liberdade que participam da Comunidade Terapêutica e compartilham suas experiências todos os sábados, às 13h, na Rádio 101.7 Jujuy FM: “nunca é tarde para sonhar”. Essa mensagem não se destina apenas a elas, mas a todas as pessoas. É fundamental acreditar na possibilidade de implementar um modelo humanizado de estabelecimento prisional, que verdadeiramente se preocupe com a recuperação dos apenados e assuma a responsabilidade de promover mudanças positivas em seu comportamento, para que retornem à sociedade como cidadãos melhores e não piores.

Durante a atividade de extensão na Escola Bachillerato nº 21, foi relatada a história de vida do extensionista, marcada por sua origem periférica e pela proximidade com o mundo das drogas desde a infância. Ele destacou, entretanto, a interferência positiva de um diretor escolar, que o incentivou a dedicar-se aos estudos, provocando uma guinada em sua trajetória pessoal e profissional.

O projeto também foi apresentado aos alunos e alunas da UCSE-DASS. O objetivo foi estabelecer uma relação entre a Lei de Drogas, estudada na universidade, e sua relevância para discussões em projetos de extensão universitária voltados à comunidade, especialmente a adolescentes. Foi relatado que a Lei nº 11.343, de 2006, popularmente conhecida no Brasil como “Lei de Drogas”, apresenta uma linha tênue de interpretação, sobretudo em abordagens policiais, para distinguir quem é usuário (art. 28) e quem é traficante (art. 33). Isso ocorre porque não há uma quantidade definida de substância que permita tal classificação, nem na referida lei, nem na Portaria do Ministério da Saúde nº 344, de 1998. Assim, cabe ao policial, no momento da abordagem, decidir se a pessoa será considerada usuária ou traficante no Brasil (Silva et al., 2023).

Houve atividades de extensão na Escola Manuel Estrada nº 3, em Jujuy, com a participação de seis turmas. Para encerrar as ações dessa extensão, no último dia, o coordenador pedagógico convidou o extensionista do projeto para falar, no pátio da escola, sobre os Direitos Humanos e os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade/Solidariedade — dimensões do Direito oriundas da Revolução Francesa.

No curso de Psicologia, relatou-se a experiência vivenciada com as atividades de extensão sobre drogas lícitas e ilícitas na adolescência, realizadas nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como no Estabelecimento Prisional nº 7, em Jujuy, no mês de outubro de 2023. Destacou-se a importância do trabalho interdisciplinar entre profissionais do Direito e da Psicologia no desenvolvimento dessas ações. A adolescência é uma fase marcada por rebeldia, autodescoberta e questionamentos sobre a vida, o mundo e as relações sociais. Nesse contexto, surgem perigos, como o envolvimento com “amigos” que incentivam o uso de drogas como forma de socialização ou de fuga de realidades difíceis. Por reconhecerem essa vulnerabilidade, os legisladores da Argentina instituíram, em 2005, o Estatuto de Proteção Integral dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, por meio da Lei nº 26.061. No Brasil, o ECA foi criado anteriormente, em 1990, pela Lei nº 8.069.

Ambos os estatutos destacam que a responsabilidade pela conscientização desse público-alvo não é apenas da família, mas também da comunidade.

ARTICULO 6º — PARTICIPACION COMUNITARIA. La Comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes (Argentina, 2005).

[...]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Este projeto mostrou-se de grande relevância, especialmente por atuar diretamente nas escolas de ensino fundamental e médio, dialogando com diversos estudantes sobre o uso de drogas e suas consequências para a saúde e a vitimização social, no contexto de Jujuy. O uso de substâncias entorpecentes torna o indivíduo mais suscetível ao preconceito social. Pode, por exemplo, dificultar o acesso ao emprego formal, gerar olhares de desconfiança ou medo nas ruas e, em caso de prisão, agravar ainda mais sua situação. A chamada “ressocialização” prevista nas Leis de Execução Penal do Brasil e da Argentina, na prática, quase não se concretiza, o que pode levar a pessoa a sair do sistema penitenciário em situação ainda pior do que quando ingressou. Uma exceção a esse cenário é o Estabelecimento Penitenciário de Comunidade Terapêutica nº 7, em Jujuy, que apresenta um modelo diferenciado de recuperação.

O extensionista responsável por esta ação foi convidado a participar de uma entrevista na Rádio Santa Maria 104.9, da UCSE-DASS, para falar sobre a temática do projeto de extensão, seu objetivo geral, a metodologia empregada e as atividades desenvolvidas com estudantes do ensino médio da Escola Manuel Estrada del Comercio nº 3 e da Escola Bachillerato Comercio nº 21, ambas localizadas em Jujuy. Durante a entrevista, também compartilhou sua experiência no intercâmbio e destacou sua apreciação pela cultura local. A existência de uma rádio universitária na UCSE-DASS foi percebida pelo extensionista como um instrumento de extrema importância para fortalecer a comunicação entre a universidade e a comunidade de Jujuy.

Agradeceu-se pela oportunidade de vivenciar toda a experiência acadêmico-cultural proporcionada pela UCSE-DASS e pela concretização das atividades desta extensão. Sem essa parceria, não teria sido possível à UEMS desenvolver ações educativas com adolescentes do ensino fundamental e médio sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas, visando à prevenção de danos à saúde e, principalmente, à vitimização social — ponto central desta proposta sob o enfoque da Criminologia Crítica. Esta vertente, surgida a partir da década de 1970, comprehende que há, na sociedade, um processo de rotulação de certos grupos sociais como propensos à criminalidade, especialmente negros, pardos e pessoas em situação de pobreza. Discutir a temática das drogas com jovens pertencentes a esses grupos é uma forma de prevenção, na medida em que se busca evitar o envolvimento com substâncias ilícitas e, assim, reduzir o risco de reforço dos estigmas e preconceitos já enfrentados por essas populações (Silva; Cury, 2017).

Objetivos previstos no projeto de extensão alcançados

O objetivo do projeto de extensão foi promover debates sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas na adolescência, com base em pesquisas bibliográficas orientadas por docentes. As atividades ocorreram em escolas do ensino fundamental e médio, abordando conceitos sobre drogas, causas e consequências do uso, dependência, prevenção, legislação, políticas públicas e impactos sociais e de saúde.

Foram discutidas também as responsabilidades sociais, os mecanismos legais de enfrentamento e os serviços disponíveis para tratamento de adolescentes usuários, tanto no Brasil quanto em Jujuy (Argentina). As ações foram guiadas pelo método histórico-cultural, conectando teoria e realidade local.

O projeto dialogou com os objetivos da Agenda 2030 da ONU, ao fomentar saúde, bem-estar e cidadania. Foram produzidos materiais informativos e realizadas orientações sobre onde buscar ajuda, além da análise crítica das políticas públicas e legislações relacionadas à juventude.

Ao fim das atividades, aplicou-se um questionário de avaliação com os gestores escolares e divulgaram-se conteúdos nas redes sociais e rádios locais, ampliando o alcance das ações preventivas e educativas sobre o tema.

Resultados alcançados pelo projeto de extensão internacional

Com base nas pesquisas realizadas para cada atividade de extensão, foram produzidos conteúdos sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes, abordando suas consequências sociais, a vitimização juvenil, as políticas públicas existentes ou potenciais, bem como leis e projetos de lei com foco na prevenção. O embasamento teórico foi construído a partir de pesquisas bibliográficas e empíricas, nacionais e internacionais, com apoio de periódicos, eventos científicos, fontes da internet e orientação do professor e da coorientadora.

Os conteúdos desenvolvidos foram divulgados por meio de mídias sociais e distribuídos presencialmente, por meio de textos informativos e folhetos, com o objetivo de ampliar o acesso da comunidade — nacional e internacional — às informações produzidas no ambiente acadêmico, conforme os princípios da extensão universitária (Brasil, 2001).

Para avaliar as ações nas escolas, foi aplicado um questionário aos diretores das instituições participantes no Brasil e na Argentina, visando à análise das atividades realizadas com alunos do ensino fundamental e médio.

Durante as ações, foram estabelecidos diálogos com adolescentes das escolas envolvidas, com o objetivo de verificar se compreendiam o que são drogas lícitas e ilícitas, seus efeitos sobre a saúde e o conceito de vitimização social. As conversas utilizaram exemplos práticos do cotidiano e abordaram contextos regionais e nacionais, destacando que o problema do uso de drogas está presente em diversas partes do mundo, e não apenas em Paranaíba e Jujuy.

Considerações finais

O projeto de extensão aqui relatado permitiu constatar que o diálogo crítico com adolescentes sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas é não apenas necessário, mas também possível quando construído de forma horizontal, respeitosa e culturalmente contextualizada. As atividades realizadas em escolas públicas e privadas do Brasil e da Argentina demonstraram que os estudantes do ensino fundamental e médio possuem percepções diversas sobre o tema, mas compartilham dúvidas, receios e curiosidade, o que reforça a relevância de intervenções educativas continuadas e transversais.

As ações desenvolvidas confirmaram a hipótese de que práticas extensionistas baseadas na escuta ativa e na mediação crítica do conhecimento contribuem para ampliar a consciência dos jovens sobre os riscos do consumo de drogas, bem como para provocar reflexões sobre a vitimização social e os determinantes estruturais que atravessam o problema. Além disso, a produção e circulação de materiais informativos — tanto em ambientes escolares quanto em mídias sociais e rádios — mostraram-se estratégias eficazes para alcançar o público-alvo e mobilizar a comunidade.

Recomenda-se, com base nesta experiência, a continuidade e expansão de projetos interdisciplinares de extensão que promovam o protagonismo juvenil, abordem a temática das drogas de maneira crítica e que incentivem o diálogo entre diferentes países da América Latina. Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas investiguem os impactos a médio e longo prazo dessas ações sobre o comportamento e a consciência dos adolescentes, bem como o papel das escolas e políticas públicas no enfrentamento do problema.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Antonio José de *et al.* O ADOLESCENTE E AS DROGAS: consequências para a saúde. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/Z4XZcQ7vxQGJVy7qx4byCsz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- ARAÚJO, Mônica de. **Por que é importante ensinar a Constituição às crianças?** 2019. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/entrevistas/item/13833-e-se-as-criancas-aprendessem-em-sala-de-aula-o-que-diz-a-nossa-constituicao>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BARROS, Renata. **Mato Grosso do Sul está acima da média nacional em uso de drogas ilícitas por adolescentes.** 2021. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/mato-grosso-do-sul-esta-acima-da-media-nacional-em-uso-de-drogas-ilicitas-por-adolescentes/>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- BRASIL, Mato Grosso do Sul. **Lei nº 1.188, de 11 de julho de 1991.** 1991. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/0446603661d173de04256e450002ebc9?OpenDocument&Highlight=2,1.188>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- BRASIL, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Escola realiza palestra para 150 estudantes sobre prevenção ao uso de drogas e a violência.** 2017. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/escola-realiza-palestra-para-150-estudantes-sobre-prevencao-ao-uso-de-drogas-e-a-violencia/>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Censo Agro.** 2019. Disponível em:
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. Debatedores não convergem sobre regulamentação de cigarro eletrônico. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/28/debatedores-nao-convergem-sobre-regulamentacao-de-cigarro-eletronico>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.
- BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária: fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras e sesu/mec. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC. 2001. Disponível em: https://novo.uncisal.edu.br/uploads/2021/12/a_extensao__legislacoes_extensionistas__plano_nacional_de_extensao_universitaria__edicao_2000_2001.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL, Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. **Seção II - Da Criança e do Adolescente.** 1989. Disponível em: <https://domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22634/constituicao-do-estado-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- HART, Carl. **Um preço muito alto:** a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre drogas. Tradução Clóvis Marques. - 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- [https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual.html#:~:text=13%25%20dos%20estudantes%20j%C3%A1%20usaram,privada%20\(11%2C4%25\)](https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual.html#:~:text=13%25%20dos%20estudantes%20j%C3%A1%20usaram,privada%20(11%2C4%25)). Acesso em: 1º ago. 2022.
- MARQUES, Ana Cecília Petta Roselli; CRUZ, Marcelo s. O adolescente e o uso de drogas. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/W8dy9cxjzbPSW48pHHCfWLj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma; SILVA, Marta Angelica Iossi. **Consumo de álcool e drogas e participação em violência por adolescentes de uma região trinacional.** 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762019000300002. Acesso em: 1 ago. 2022.
- SANTOS, Edmara Honorio. Prevalência do uso de drogas entre estudantes adolescentes de Glória de Dourados/MS. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Saúde Pública,

- Fundação Oswaldo Cruz, Dourados, 2012. Cap. 1. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24620>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- SILVA, Aline Gomes da *et al.* Adolescência, Vulnerabilidade e Uso Abusivo de Drogas: a redução de danos como estratégia de prevenção. a redução de danos como estratégia de prevenção. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v15n33/v15n33a07.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- SILVA, Luciano André da Silveira e; CURY, Nafez Imamy Sinício Abud. CRIMINOLOGIA CRÍTICA: teoria do etiquetamento criminal. teoria do etiquetamento criminal. 2017. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/4162/1/Criminologia%20Cr%C3%ADtica_teoria%20do%20etiquetamento%20criminal.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.
- SILVA, Maria Isabel Félix da *et al.* **O uso de drogas entre adolescentes:** uma revisão integrativa. Uma revisão integrativa. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/14778/13334/193531>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- SILVA, Mateus Magalhães da *et al.* A LEGITIMIDADE DO DIREITO PENAL DE PUNIR: saúde pública ou interesses políticos. saúde pública ou interesses políticos. 2023. Disponível em: <http://revistadireito.aems.edu.br/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=549>. Acesso em: 25 out. 2023.
- TEODORO, Diogo Alberto *et al.* Uso de drogas por estudantes do ensino médio no interior do Brasil e fatores associados ao uso. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/20754/16574> <https://bvssp.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=3369>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- UNICEF. História dos direitos da criança. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- ONU, Organizações das Nações Unidas. **Plataforma Agenda 2030.** Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 2 de ago. de 2022.
- VASTERS, Gabriela Pereira; PILLON, Sandra Cristina. O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rvae/a/cP8bjJ3C4hyTGht7gtJyrS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.
Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

RESENHA

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Ana Carolina Sabino dos Santos²¹

A resenha em tela é referente a obra “*A concepção dialética da história*” de Antonio Gramsci, ora publicada pela Editora Civilização Brasileira e traduzida para o português por Carlos Nelson Coutinho, representa uma das primeiras tentativas de tradução e interpretação da teoria política e filosófica do pensador italiano no Brasil. Publicada inicialmente em 191922, a obra reflete a profundidade do pensamento gramsciano sobre a filosofia da práxis, ou melhor, sobre o materialismo histórico-dialético.

Gramsci um teórico italiano e ativista político marxista, participou da fundação do Partido Comunista da Itália e sempre esteve envolvido nas lutas de sua época. Sua militância, no entanto, o tornou alvo da repressão brutal do regime fascista de Benito Mussolini, que, ao tomar o poder, prendeu Gramsci, submetendo-o a um período de cárcere e violência política. Durante os longos anos de encarceramento, entre 1926 e 1937, o filósofo não apenas resistiu fisicamente, mas também intelectualizou sua experiência de opressão, desenvolvendo uma vasta obra de reflexão sobre a teoria política, a hegemonia, a práxis e a educação. Sua morte, pouco após ser libertado em 1937, não marca o fim de uma trajetória de resistência, e sim, a perpetuação de seu legado filosófico e político, refletido nas obras que, ainda hoje, nos desafiam a pensar e transformar a realidade.

A obra aqui em questão representa parte desse movimento de luta pela transformação social das classes populares. Estruturada em seis capítulos, estabelece uma discussão ampla sobre os importantes elementos que constituem o materialismo histórico-dialético. É importante destacar que o autor utiliza o termo “*Filosofia da Práxis*” para se referir às ideias do materialismo histórico-dialeítico marxista, tanto para escapar da censura durante seu período de cárcere — no contexto do fascismo — quanto para explicitar a noção da relação unitária entre teoria e prática (*práxis*) defendida por Marx.

O direcionamento central da obra está no fato de Gramsci querer recuperar em recuperar o caráter ontológico da teoria marxista, que, para ele, foi mal interpretado por alguns teóricos da época. Nesse sentido, o filósofo italiano se opõe às concepções ortodoxas do marxismo, baseadas no materialismo vulgar e no idealismo especulativo, visando aprofundar e reorientar o entendimento da teoria marxista em direção à sua aplicação prática e transformadora na realidade social.

No capítulo I – “*Introdução ao Estudo da filosofia e do materialismo histórico*”, são realizados alguns apontamentos para uma introdução e uma iniciação aos estudos da filosofia, da história e cultura. Para tal, Gramsci define filosofia como uma concepção de mundo que se concretiza não apenas na elaboração teórica de conceitos, mas sobretudo, na luta cultural para transformar a compreensão das classes populares sobre a realidade, a partir de uma compreensão intelectual do mundo, ou seja, um movimento de superação do senso-comum — base inicial do conhecimento — para um bom-senso — forma mais elaborada do pensamento. É por meio dessa superação que se constitui a filosofia da práxis, e a mesma só é efetiva quando se torna universal, ou seja, historicamente incorporada às práticas e à consciência das massas.

²¹ Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

²² Neste trabalho, utiliza-se a 10ª edição, publicada em 1995. No entanto, destaca-se que a primeira tradução da obra no Brasil foi realizada em 1915.

Essa discussão realizada pelo autor se respalda na ideia de que todos os seres humanos são filósofos, destacando que todos os sujeitos são capazes de tecer reflexões, ainda que de forma inconsciente, sobre a realidade em que estão inseridos. Essa filosofia que é cotidiana e espontânea está presente na mais simples manifestação de atividade intelectual, seja por meio da linguagem — na forma como os sujeitos se expressam — ou pela religião, — através das crenças e superstições — as quais carregam consigo determinadas concepções de mundo, logo, filosofias.

Contudo, Gramsci deixa claro que a concepção de mundo presente na religião — e aqui ele vai tecer fortes críticas a estrutura do catolicismo — é conservadora, atrelada ao conformismo dos sujeitos, que buscam manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva, do senso-comum, evitando que o nível de compreensão da realidade destes se assemelhe a dos intelectuais católicos. Com isso, a ideia é impedir qualquer forma de ruptura com os preceitos religiosos, e quando há essa ruptura, a igreja organiza-se um jeito, através das ordens religiosas, de evitar qualquer viés que contrarie essa concepção.

A posição da filosofia da práxis e a concepção de mundo que permeia sua essência é contrária a essa perspectiva da religião, pois busca garantir que as massas populares desenvolvam uma concepção de vida superior, ou seja, que ampliem sua compreensão de mundo e compreendam de forma crítica a realidade em que vivem. Para Gramsci, isso implica uma relação dialética entre intelectuais-massa, de modo que as massas, mesmo aquelas que ainda não possuem uma consciência clara sobre sua ação, possam, a partir dessa relação, desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o mundo. Esse movimento de articulação entre diferentes grupos sociais, unificados por uma visão de mundo compartilhada, busca transformar a sociedade e consolidar uma nova hegemonia a partir de uma consciência, que ao mesmo tempo é individual, mas também é coletiva.

Essa discussão é central no capítulo, pois é por meio dela que Gramsci tece reflexões sobre o conceito de *hegemonia*, caracterizado pela liderança moral, cultural e intelectual de um grupo sobre outro, na qual diferentes grupos disputam a definição dos valores, das ideias e das interpretações sobre a realidade social. É importante frisar que a hegemonia na perspectiva gramsciana não se estabelece apenas pela dominação coercitiva, mas também pela construção de consensos em uma perspectiva unitária que garante a direção intelectual e moral da sociedade. Ou seja, para que uma determinada classe dominante mantenha o poder, ela não depende apenas do controle dos meios de produção, mas também da construção de um consenso ideológico e cultural que legitime sua posição. É por isso que Gramsci vai fazer uma discussão com a máxima “Toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica” (p. 37), dado que, para que a classe dominante mantenha sua hegemonia, é necessário educar a sociedade dentro de uma determinada concepção de mundo, naturalizando valores, normas e comportamentos que reforcem sua posição de poder.

A partir disso, Gramsci vai pontuar que ideia de compreensão crítica de si mesmo e do mundo, e que consequentemente resultará na sua transformação social, só é alcançada por meio de uma luta cultural e intelectual pela tomada dessa hegemonia. Processo este que não ocorre de maneira espontânea, mas exige a atuação de intelectuais orgânicos, que enraizados nas experiências e nas demandas das classes populares, possam contribuir para a formulação de um novo projeto hegemônico que esteja alinhado com a transformação social.

Outro ponto importante é que, para Gramsci, a luta pela hegemonia é um processo contínuo que se dá pelo *devir*, e não pelo *progresso*, conceitos que ele distingue claramente. Enquanto o progresso é uma ideologia marcada por uma visão linear e acrítica da história, o devir representa um movimento dialético no qual os sujeitos se transformam junto às mudanças nas relações sociais. É nesse contexto que surge a noção de homem histórico e coletivo, em que a constituição do sujeito ocorre por meio das relações sociais das quais participa. Isso não nega a individualidade, mas reafirma que a singularidade se constrói em relação com o coletivo, a natureza e os outros indivíduos.

No capítulo II, intitulado “*Alguns problemas para o estudo da filosofia da práxis*”, Gramsci apresenta reflexões sobre os desafios inerentes à compreensão do materialismo histórico-dialético na teoria marxista. O autor argumenta que esses desafios resultam das interpretações equivocadas que têm sido feitas e que acabam comprometendo o caráter ontológico e metodológico da teoria, resultando assim, em um duplo revisionismo sobre os escritos de Marx. Gramsci destaca que esse fenômeno emerge de duas correntes filosóficas distintas, o que dificulta a apreensão adequada do materialismo histórico-dialético.

A primeira corrente, chamada Ortodoxa, baseia-se em um *Materialismo Vulgar* que reduz a filosofia da práxis a um materialismo mecanicista que desconsidera suas dimensões dialéticas e criativas, operando de maneira dogmática. A segunda corrente criticada está inserida no bojo do *Idealismo especulativo*, o qual concebe a história apenas abstratamente, o que, na perspectiva gramsciana é algo totalmente errôneo, uma vez que a historicidade é um elemento central da filosofia da práxis, o que, portanto, reconhece a existência das contradições históricas e se coloca como parte delas, tornando-se assim, um instrumento consciente de transformação social.

O conceito *Bloco Histórico* também é uma discussão que aparece no capítulo, se referindo a articulação de dois níveis da realidade social: a estrutura (organização econômica) e a superestrutura (ideologias e crenças). Para Gramsci, essa articulação reflete o desenvolvimento dialético das contradições sociais, com as superestruturas refletindo as relações de produção, que são complexas e contraditórias. Ele exemplifica isso nos campos econômico (relação entre trabalhador e forças produtivas), político (Estado e sociedade civil) e filosófico (práxis, ou seja, a conexão entre teoria e prática, entre intelectuais e classes populares).

A partir disso, Gramsci aprofunda a discussão sobre o papel dos intelectuais na formação do bloco histórico e na luta pela hegemonia. Para ele, a busca pela hegemonia exige o reconhecimento dessas estruturas como condição para a transformação social. Ele critica intelectuais que se isolam da realidade popular, acreditando ser possível “saber sem compreender e sem sentir”, ou seja, sem se conectar às necessidades do povo. Quando essa conexão se estabelece, ocorre a formação do bloco histórico: a unificação entre dirigidos e dirigentes em torno de um projeto político comum. Sem essa ligação, os intelectuais se tornam uma casta burocrática, incapaz de promover transformações efetivas.

No capítulo III – “*Notas críticas sobre uma tentativa de ensaio popular de sociologia*”, Gramsci se posiciona de forma crítica em relação às interpretações do líder soviético Nikolai Bukharin, especialmente à sua obra “*A teoria do materialismo histórico: manual popular de sociologia marxista*”, publicada em Moscou, em 1921. A crítica de Gramsci parte da constatação de que o manual apresenta distorções da filosofia da práxis, o que compromete sua proposta de ser um guia coerente da sociologia marxista. Para Gramsci, tal obra deveria, no mínimo, refletir com consistência e centralidade os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Entre as críticas de Gramsci a Bukharin, destaca-se a omissão de conceitos centrais, como a dialética e seu papel na transformação histórica e filosófica. O manual apresenta a filosofia popular como oposição aos sistemas filosóficos tradicionais, simplificando a filosofia da práxis e reduzindo-a a uma sociologia mecanicista. Além disso, Bukharin interpreta equivocadamente o conceito de “matéria” na teoria marxista, limitando-se às ciências naturais (física, química e mecânica), sem considerar que, para a filosofia da práxis, a matéria é socialmente e historicamente organizada pelas relações de produção. Assim, a matéria deve ser entendida como um fenômeno econômico e social, condicionado pelas práticas produtivas e pelas necessidades da sociedade.

Com a mesma intenção, no capítulo IV “*A filosofia de Benedetto Croce*”, Gramsci faz uma análise sobre a interpretação da filosofia da práxis feita pelo italiano Croce. De antemão, o autor já deixa claro a aproximação das ideias croceanas com o idealismo especulativo, destacando que as suas ideias

sobre o historicismo eram limitadas, tendo uma abordagem que abstraia a história, tratando a mesma de forma contemplativa, ignorando assim, as bases materiais que moldam o desenvolvimento histórico.

Algo importante a se mencionar é que apesar de Gramsci apontar inúmeras críticas a filosofia de Croce ele o reconhecia como um grande pensador, contudo, deixava claro que era necessária uma reinterpretação crítica de suas obras, de modo que fosse possível resgatar seus elementos progressistas e superar suas limitações idealistas, fazendo assim, o mesmo que os primeiros marxistas fizeram com Hegel.

Nos capítulos finais da obra, Gramsci apresenta, de forma sucinta, algumas reflexões complementares. No penúltimo capítulo, “Breves notas sobre economia”, o autor aborda aspectos relacionados à ciência política, com destaque para o conceito de “*homo oeconomicus*”, entendido como uma abstração idealizada do comportamento econômico, desvinculada de um indivíduo real, mas situada dentro de uma estrutura social e econômica específica. Já no sexto e último capítulo, o autor reúne um apêndice com notas esparsas e referências bibliográficas, que, embora não sistematizadas, indicam autores, obras e temas que dialogam com as discussões desenvolvidas ao longo do livro.

Assim, a obra contribui para uma compreensão mais profunda a essência da teoria marxista, a partir da unidade da práxis, oferecendo assim um bojo teórico importante do materialismo histórico-dialético, o que consequente, nos direciona para uma compreensão de como a filosofia da práxis presente na obra gramsciana nos provoca e nos incita pela busca da transformação social e pela revolução, transformação esta, que não se dá pela luta armada, o qual vem sido cogitada por vieses revolucionistas contraditório a busca coletiva e democrática, e sim, pela criação de um elite intelectual que seja em prol das classes populares e que junto delas promovam a transformação, mas que também promova mudanças do individual ao coletivo.

Para tal, a premissa que se estabelece é de que é na medida que o sujeito age, traduz e produz a realidade, que se amplia a sua formação como indivíduo e ser coletivo, pois o indivíduo só se constitui plenamente através da ação no mundo.

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano (Gramsci, 1995, p. 47).

Assim, a ênfase é dada no papel dos sujeitos na transformação de si mesmo, o que consequentemente, acarretará transformação no conjunto das relações que por ele são estabelecidas e na qual se faz parte, nas palavras do autor “cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma todo o conjunto de relações o qual ele é o ponto central” (Gramsci, 1995, p. 41).